TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ERGENLERİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK VE ÖĞRENİM KADEMESİ DÜZEYLERİNE GÖRE BİLİŞSEL ESNEKLİK, UYUM VE KAYGI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sinan ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2012

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ERGENLERİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK VE ÖĞRENİM KADEMESİ DÜZEYLERİNE GÖRE BİLİŞSEL ESNEKLİK, UYUM VE KAYGI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sinan ÖZ

Danışman: Yar. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2012

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Banu İNANÇ

Üye: Prof. Dr. Ramazan ESEN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../...../2012

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ERGENLERİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK VE ÖĞRENİM KADEMESİ DÜZEYLERİNE GÖRE BİLİŞSEL ESNEKLİK, UYUM VE KAYGI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sinan ÖZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
Haziran 2012, 113 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre uyum, kaygı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir.

Araştırmanın örneklemi, 11–24 yaşları arasında, 630 kız, 402 erkek olmak üzere, toplam 1032 ön ergenden ve ergen Adana ili, Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde yer alan on ilköğretim, on bir ortaöğretim okulundan ve Çukurova Üniversitesi'nin bölümlerinden evrendeki oranlarına göre Tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan grubun, bilişsel esneklik puanlarını belirlemek amacıyla "Bilişsel Esneklik Ölçeği", Uyum düzeylerini belirlemek için ise "Hacettepe Kişilik Envanteri" ve Kaygı düzeylerini belirlemek için de "Spielberg'in Süreklilik-Durumluluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk önce araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise Kaygı ve Uyum düzeylerinin bilişsel esneklik puanlarına, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından durumluluk kaygı düzeylerine göre farklılık olduğu ancak cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Diğer taraftan cinsiyet değişkeni açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre farklılık olduğu ve uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı ancak

cinsiyete değişkenine göre sadece kişisel uyum düzeyi açısında bilişsel esneklik puanlarının etkilendiği görülmektedir.

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından durumluluk kaygı düzeylerine göre farklılık olduğu, kaygı düzeyi azaldıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı ancak sosyo-ekonomik düzey değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Diğer taraftan sosyo-ekonomik düzey açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre farklılık olduğu ve uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı ancak sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarının etkilenmediği görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkeni açısından durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerine göre farklılığın olduğunu kaygı düzeyi azaldıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı ancak öğrenim kademesi değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre farklılık olduğu ve uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı ancak öğrenim kademesi değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarının etkilenmediği görülmektedir.

Son olarak, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi değişkenlerinin kaygı ve uyum düzeylerinin ortak etkilerinin bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik, Kaygı, Uyum, Cinsiyet, Sosyo-ekonomik düzey, Öğrenim Kademesi.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COGNITIVE FLEXIBILITY, ADAPTATION AND ANXIETY LEVELS IN ADOLESCENTS BASED ON SEX, SOCIO-ECONOMIC STATUS AND EDUCATION LEVEL

Sinan Öz

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
June 2012, 113 pages

This research aims to analyze whether there is a meaningful difference between adaptation, anxiety and cognitive flexibility of students in junior high (grades 6-8), secondary and higher education levels based on their sex, socio-economic status and academic levels.

The sampling used in this study is a total of 1032 pre-adolescent and adolescent students (630 girls and 402 boys) from ten elementary schools, eleven secondary schools in Çukurova, Sarıçam, Seyhan and Yüreğir districts of the province of Adana and from departments of Çukurova University: and the study uses stratified sampling and simple random sampling method according to their corresponding number in the universe. In order to determine the cognitive flexibility of the subject group "Cognitive Flexibility Scale", to determine their adaptation levels "Hacettepe Personality Inventory", and to detemine their levels of anxiety "Spielberg's State-Trait Anxiety Inventory" were used. The data collected in the research were analyzed using SPSS 11.5 software. First of all, descriptive statistics were calculated in order to determine the characteristics regarding the personal data of the subject group. In the second stage, a variance anaylsis was conducted in order to analyze whether there is a meaningful difference in the cognitive flexibility points of the Anxiety and Adaptation levels based on sex, socio-economic and academic level.

It was determined that there is a difference in the state-trait anxiety levels of participants based on the variable of sex, however, without being affected by the variable. On the other hand, it was observed that there is a difference in terms of general, social and personal adaptation levels with regard to the variable of sex, and

that, as adaptation level increases, cognitive flexibility points also increase. However, only with regard to personal adaptation level are cognitive flexibility points effected based on the variable of sex.

There also appears to be a difference in the state-trait anxiety levels based on the variable of socio-economic status of the participants, as indicated by an increase in cognitive flexibility points with a decreasing anxiety level, however, this is not affected by the variable of socio-economic status. On the other hand, a difference is observed in general, social and personal adaptation levels based on socio-economic status, and as adaptation levels increase cognitive flexibility points increase, however cognitive flexibility points are not affected by the variable of socio-economic status.

It was also determined that there is a difference in state-trait anxiety levels based on the variable of academic level and that as anxiety level decreases cognitive flexibility points increase, however, it is not affected by the variable of academic level. In addition to this, there is a difference in general, social and personal adaptation levels with regard to academic level, and as the level of adaptation increases cognitive flexibility levels increase, without any effect on the cognitive flexibility points based on the variable of academic level.

Lastly, it was found that the collective impact of the sex, socio-economic level and academic level variables on anxiety and adaptation levels do not cause a meaningful difference in cognitive flexibility points.

Keywords: Cognitive Flexibility, Anxiety, Adaptation, Sex, Socio-Economic Status, Academic Level.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerin uyum, kaygı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik puanlarının nasıl farklılaştığı araştırılmaktadır.

Bu çalışmanın planlanması ve gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Tez Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e araştırmanın her aşamasında gösterdiği destek ve katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma ve eğitim sürecim boyunca destek ve yardımlarını esirgemeyen Jüri üyelerim Prof Dr. Banu İNANÇ ve Prof Dr. Ramazan ESEN, araştırmamın başından sonuna kadar beni destekleyen, zor anlarımda yanımda olan sevgili arkadaşlarım özellikle ölçeklerin değerlendirilmesi ve veri girişlerini yapılmasında inanılmaz emeği geçen sevgili dostum Eyüp KARAMAN'A ayrıca Ergün ACAR, Ferdi ATEŞİN ve Yusuf TİRE'ye, tezimin her aşamasında yanımda olan ve beni cesaretlendiren değerli sevgilim Evren SOLAK'A teşekkür ederim.

Ayrıca ölçek ve envanterlerin uygulaması sırasında okullarında bana uygulama esnasında yardımları geçen birçok psikolojik danışman, öğretmen ve idareci arkadaşlara özellikle Tuba Köse ASLAN'A teşekkür ederim

Tüm eğitim hayatım boyunca, her koşulda yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim aileme, biricik annem Emel ÖZ ve kız kardeşim Sedagül ÖZ'e ve ağabeyim Mehmet ÖZ ve güzel yeğenim Yusuf Kağan ÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Sinan ÖZ

Mayıs, 2012

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığınca (EF2011YL1) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iii
ABSTRACT..... .v
ÖNSÖZ..... vii
TABLOLAR LİSTESİ..... xi
EKLER LİSTESİ..... xii

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.2.1. Alt Amaçlar..... 6
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi..... 7
1.4. Sayıltılar..... 9
1.5. Sınırlılıklar..... 9
1.6. Tanımlar.....10

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....11
2.1.1. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 11
2.1.1.1. Bilişsel Gelişimin Öğeleri ve Kavramları..... 11
2.1.1.2. Bilişsel Gelişim Dönemleri..... 13
2.1.1.3. Çocuğun Zihinsel Gelişimi 18
2.1.2. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....21
2.1.2.1. Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme 23
2.1.2.2. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar 24
2.1.2.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler 25
2.1.2.4. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri 27

2.1.2.5. Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler 30
2.1.2.6. Öz Yeterlik (Self Eficacy) 31
2.1.2.7. Öz Düzenleme (Self Regulation) 32
2.1.3. Aaron Beck'in Bilişsel Terapisi 32
2.1.3.1. İnsan Doğasına Bakış 33
2.1.3.2.Bilişsel Yapı..... 34
2.1.3.3. Otomatik Düşünceler..... 35
2.1.3.4. Ara İnançlar ve Kurallar 36
2.1.3.5. Temel İnançlar 38
2.1.3.6. Şemalar 39
2.1.3.7. Bilişsel Çarpıtmalar..... 41
2.1.4. Kaygı.....43
2.1.5. Uyum.....44
2.2. İlgili Araştırmalar.....46

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 51
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu 51
3.3. Veri Toplama Araçları.....54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....54
3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ).....54
3.3.3.Hacettepe Kişilik Envanteri 55
3.3.4. Spielbergerg'in Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri.....56
3.4. Verilerin Toplanması.....57
3.5. Verilerin Çözümlenmesi.....57

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır? 58

4.2. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır? 60
4.3. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?.....64
4.4. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?.....66
4.5. Öğrenim Kademesini Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?...70
4.6. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?...73

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. Cinsiyet Açısından Süreklilik ve Durumluluk Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 77
5.2. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 79
5.3. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 80
5.4. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 82
5.5. Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 83
5.6. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum 84

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 86
6.2. Öneriler 88
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 89
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 89

KAYNAKÇA 91
EKLER 97
ÖZGEÇMİŞ 113

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Ait Frekans Dağılımı 52
Tablo 2. Katılımcıların Öğrenim Düzeyine Ait Frekans 52
Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Ait Frekans Dağılımı.....53
Tablo 4. Katılımcıların Gelir Düzeylerine Ait Frekans Dağılımı 53
Tablo 5. Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları 58
Tablo 6. Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....59
Tablo 7. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları 61
Tablo 8. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları..... 62
Tablo 9. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları 64
Tablo 10. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.65
Tablo 11. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları 67
Tablo 12. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.68
Tablo 13. Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....70
Tablo 14. Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları 71
Tablo 15. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....73
Tablo 16. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları 74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Kognitif yapı 34
Şekil 2. Bilişsel terapide davranışın oluşum süreci 36
Şekil 3. Ara inançların temel inançlar ve otomatik düşüncelerle ilişkisi 37
Şekil 4. Çaresizlik ve sevilmezlik temel inançları 39

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu 98
Ek-2. Hacettepe Kişilik Envanteri 100
Ek-3. Hacettepe Kişilik Envanteri Cevap Anahtarı 107
Ek-4. Durumluluk Kaygı Envanteri 108
Ek-5. Süreklilik Kaygı Envanteri 109
Ek-6. Bilişsel Esneklik Ölçeği 111
Ek-7. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 112

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Bilişsel yaklaşımın üzerine temellendirildiği modele göre, insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir. İnsanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil, o olaya ilişkin olarak kişinin kendi zihninde verdiği anlamdır (Beck, 1964; Ellis, 1962). Kişi algılanan olayları anlamlandırırken oluşturduğu şemalardan faydalanmaktadır.

Beck ve Weishaar (1989), şemaları tanımlarken, şemaların kişisel deneyim ve etkileşimlerden geliştiğini vurgulamaktadır. Şemalar, bireyin olay ve olguları değerlendirdiği, ayıkladığı ve uyaranların kodlandığı bilişsel yapılardır. Bütün uyaranlar şemalara göre kodlanır. Ara inançlar, temel inançlarla ilgili şemalar vardır. Bireyler, kendi dünyalarını, kendi önemli inançlarını ve varsayımlarını düşünürken olaylar ve çevre hakkında bilişsel şemalar meydana getirirler. Bilişsel şemanın pozitif ve negatif olmak üzere iki temel türü vardır. Bir durumda pozitif şema olabilen başka bir durumda negatif şema olabilmektedir (akt, Beck, 2001).

Beck'e göre (2005) psikolojik duygusal sorunlar, insanların olay ve olguları algılamada, anlamlandırmada ve değerlendirmede yaptıkları çarpıtmalardan kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kişinin yaşadığı problemlerin büyük bir çoğunluğunu, sahip olduğu yanlış kanı ve zanlarla gerçeği çarpıtması sonucu bizzat kendisinin oluşturduğunu savunmaktadır. İnsan, üç temel yapıya sahiptir ve Beck, bunu "Bilişsel Üçlü" olarak adlandırmaktadır. Bilişsel üçlü, bireyin, kendisini, geleceğini ve dünyayı olumsuz yorumlamasıdır. Deneyimlerin yetersizliği, yanlış varsayımlar yapma gibi etkisiz düşünme yollarına sevk edebilmektedir. Bireylerin, stres zamanında endişeli bir şekilde durumu tahmin etmeye, anlamaya çalışırken düşünceleri bozulabilir. Biyolojik, gelişimsel ve çevresel faktörlerin kombinasyonunun oluşturduğu psikolojik bozukluklar, bu hatalı düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Sharf, 2004).

Bilişsel çarpıtmalar; onaylanma, yetersizlik, denetim ve kaygı duygusuyla ilgilidir. Olumsuz şemalarını etkisiyle olayları değerlendiren kişilerin kaygı düzeyleri, olayın gerçek tehlikesiyle orantısızdır. Bu kurama göre; bireyin davranışı dünyayı yapılandırış şekliyle bağlantılıdır ve hatalı yaklaşımlar üzerinde temellenen problemler gerçeği algılamadaki çarpıtmalardan ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2001). Bireyin ilk kez karşılaştığı yaşam olaylarına karşı şemalar arasında geçişler yapabilmesi gerçeği algılama ve başa çıkma konusunda yardımcı olacaktır.

Beck (1967) inançların, kişinin duyguları ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bireyin belirli bir olayla ilgili diğerlerinden farklı düşüncelerinin bulunması doğal görülmektedir. Çünkü birey içinde bulunduğu bir durumda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, seçeneklerinin farkında olmalıdır. Belirli bir durumla ilgili seçeneklerinin farkında olan birey en doğru davranışı gören bireye oranla daha fazla düşünüyor demektir. Böylece, birey aynı anda birden çok çözüm yolu üretmektedir. Önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir.

Bilişsel esneklik bireyin yeni karşılaştığı durumlarda davranışta bulunmadan önce farklı davranışlarda da bulunabileceğinin farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak ele alınmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Gardner (1993) ve Goleman (1996) diğer bireylerin duygularını anlamanın problem çözme becerisini ve uyumu kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Bu nedenle esnek bir bilişe sahip olmak diğerlerinin bakış açılarını anlamayı kolaylaştırabilir. Esnek bir bakış açısına sahip olmak tutumların bilişsel boyutuyla ilgilidir. Eğer bilişler çok uçtaysa yeni durumlarla karşılaşıldığında alternatiflerin farkında olmak zor olabilir. Oysa Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin insanların yeni bir durumla karşılaştığında farklı seçeneklerin farkında olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu durumun bilişsel esnek bireylerin diğerlerinin duygularını anlamasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Bir çok yazar da bilişsel esnekliğin uyumu kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Dreisbach ve Goschke, 2004; Martin ve ark., 1998; 2003).

Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel esneklik, bireyin düşüncelerinde esnek olabileceğine dair istekliliği ve davranışlarının sonucunun olumlu olabileceğine dair güvenini içerir. Bilişsel esnek birey, davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanır. Bilişsel esneklik uyum sağlamak için alternatif yolların ve seçeneklerin farkına varılmasını gerektirir (Bilgin, 2009).

Piaget, çocuğu dünyayı anlamak için deneyler yapan bir bilim adamı gibi görmek gerektiğine inanmaktadır. Ona göre doğumdan itibaren dünyayı anlama ve keşfetme süreci başlar ve yaşam boyu devam etmektedir. Bu küçük deneylerin sonuçları, çocuğun fiziksel ve sosyal dünyaların nasıl işlediğine dair kuramlar oluşturmaya yöneltir. Piaget, bunlara "şema" adını vermektedir. Çocuklar Piaget'in (1964) bilişsel gelişim kuramında da belirtildiği gibi; çevreyi anlamak ve anlamlandırabilmek için şemalar oluşturmaktadır (Akt. Yeşilyaprak, 2009).

Piaget'e göre bilginin yapılanmasında temel unsur şemalardır. Şema, bireyin dış dünyaya ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapısıdır. Bir bakıma şemalar, yeni bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme, yerleştirme kılavuzudur. İlk yaşantılar ile elde edilen bu kalıplar (yapılar), sonraki yaşantıların yerleştirileceği bir çerçeve sağlar. Yeni bir nesneyle ya da olayla karşılaşan çocuk, onu bir önceki şemaya dayanarak anlamaya çalışır. Piaget buna "özümseme" süreci diye adlandırmaktadır; çocuk yeni durumu daha önceki şema içinde özümlemeye çalışır. Eğer eski şema yeni olayı anlamlandırma için yeterli olmazsa, bu durumda çocuk –iyi bir bilim adamı olarak- şemayı değiştirir ve dünyaya ilişkin farklı kuramını geliştirir. Piaget, şemayı bu şekilde değiştirme sürecine "uyum sağlama (uyum)" adını vermektedir (Yeşilyaprak, 2009).

Piget'e göre çocuk için yeni olan her şey dengeyi bozar, özümleme ve uyum süreçleri ile bu denge yeniden kurulur. Bu sayede keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden "organize edilir". Böylece yaşamak için dünyayı tanımak, anlamak çabası; yeni şemalar oluşturarak, özümleme ve uyum sağlayarak, öğrenilenleri organize ederek sürer. Bu süreç içinde birey bilişsel dengeleri korumaya, yeniden kurarak sürdürmeye çalışır. Bu ise çevreyle, dünya ile yaşamla "uzlaşma" oluşumudur. Çünkü bu uzlaşma sağlanamazsa organizma dengeli ve sağlıklı yaşayamayacağına inanılmaktadır (Akt. Yeşilyaprak, 2009).

Bandura'nın (1977) bütüncül bakış açısı ile bakıldığında Piaget'in "dengeleme" ile Bandura'nın "öz düzenleme" kavramları arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Sosyal öğrenme kuramındaki önemli kavramlardan biri de, öz düzenlemedir (self-

kontrol). **Öz düzenleme**, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Öz düzenleme, insan olmanın bir özelliğidir. Bu nedenle Bandura'ya göre insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemezler. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendilerine düzenlerler. Ayrıca gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer bir kişinin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bir bilgidir.

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre (1986) kişilik yapısı ve davranışlar sosyal kültürel çevreyle etkileşim boyunca gelişen bilişsel ve duygusal sistemlerin etkileşimiyle oluşur. Kişilik, birçok araştırmacı tarafından kendilik sistemi (self-system) olarak algılanmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2003). Kendilik sisteminin içinde bireyin düşünceleri, değerleri, inançları ve tutumları da bulunmaktadır.

Ayrıca Bandura'ya göre (1980) algılanan yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkârdır. Ayrıca algılanan öz yeterliği yüksek olan birey herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az korkar. Algılanan öz yeterliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar (Akt. Senemoğlu, 2004).

Erdoğan ve Sanlı'ya göre (2005) her organizmanın çevre ile etkileşim yoluyla doyurulması gereken bir takım gereksinimleri olduğu düşünülürse, uyum süreci organizmanın bu gereksinmesinin doyurulması sırasında ortaya çıkan engellemelerin üstesinden gelme çabalarını kapsar. Ayrıca Erdoğan ve Sanlı (2005) bireyin kendini bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleriyle bir realite olarak tanıyıp kabullenmesi ve içinde yaşadığı çevreyi bir biçimde algılayıp kabul etmesinin yanında bireyin kendi yeteneklerini bu gerçekler doğrultusunda en iyi biçimde kullanabilmesini de uyum olarak tanımlamaktadırlar. Özgüven'e göre (1992) uyum kavramı çeşitli yaklaşım ve disiplinlere göre farklı şekillerde anlaşılmakla birlikte, genelde bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliği ile içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bunu sürdürebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin kendisine ve

çevresine yönelik olumsuz uyaranlar sonucu bozulan dengesini yeniden sağlamak için verdiği pozitif tepkilerdir.

Kalyencioğlu'na göre (2007) birey toplumda hem saygınlık kazanma, hem de yerini ve rolünü belirleme gereksinimi duyar. Uyum, geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Bu uyum ayrıca kişinin yetişkinlik yıllarındaki başarısını da etkileyecektir. Uyum sürecini başarıyla tamamlayanlar, yani sağlıklı uyum yapmış bireyler; toplumun bireyden beklediği sosyal rolü yerine getirebilen, farklı gruplara uygun biçimde davranan, ilişkilerinde açık, içten, dürüst, güvenilir ve yüzeysel olmayan sevgi ilişkileri kurabilen bireylerdir. Aynı zamanda; kendi yaşamı üstünde kontrol sahibi olabilen, üretken ve belli bir işe kendini verebilen, hedeflere ulaşmanın verdiği doyumu yaşayan, ayrıca hedeflere ulaşmaya çalışırken haz duyabilen, kendini seven ve kabul eden, geçmişi ve geleceği bütünleştirebilen kişidir. Bununla birlikte dünyada bir amacı olan, yaşanan duyguların ve gerçeğin farkında olan ve olumsuz da olsalar bunları açık ama ilişkileri bozmayacak şekilde ifade edebilen ve birlikte yaşamın getirdiği kurallara uyabilen bireylerdir.

Beck'e göre olumsuz otomatik düşünceler ve gerçeği çarpıtan imajlar, psikolojik problemleri doğurmaktadır. Yapılan hatalı tahminler, kişinin kendisi ve çevre hakkındaki otomatik düşüncelerinden ve imajlarından kaynaklanmaktadır. Aslında düşüncedeki problem de kaygı duygusunun içinde bulunmaktadır (Akt. Bilgin, 2001). Kişinin düşünceleri ve inançları doğrultusunda hisleri şekillenmektedir. Diğer duygu halleri gibi, kaygı da kişinin inanışlarının bir ürünüdür. Bilişsel kuramcılara (Beck, Emery, Mathews) göre kaygıya neden olan, olaylar değil; kişinin beklentileri ve olayları algılayıp yorumlama şeklidir (Akt. Sürmeli, 1997).

Bilişsel teoriye göre kaygı, kişilerin karşılaştıkları durum ve daha sonradan geliştirdikleri bilişsel şemalardan ortaya çıkmaktadır. Korku yaratan bir olay ile karşılaşan kişiler yaşadıkları durum ile ilgili çaresiz ve/veya olumsuz bir bakış açısına sahip olabilmekte ve durum ile başa çıkabilme yetisi geliştiremeyebilmektedirler. Ellis, geliştirmiş olduğu A-B-C modeli ile kişilerin yaşadıkları durumları nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu modele göre A- olayı, B- yorum ve yaklaşım biçimini, C- duygu ve davranışı simgelemektedir. A-B-C modeline göre kaygıyı incelenirse kişiler karşılaştıkları olayları kendi yanlış ve çarpık düşünce kalıpları ile yorumlarlar ve sonucunda kaygı hissederler. Özetle, Ellis'e göre kaygıyı yaratan, kişinin olayı değerlendirme biçimidir. Beck (1985) tarafından geliştirilen kurama göre ise duygusal, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip olan normal

kaygı bireyler için hayatta kalma niteliği taşımaktadır. Kaygının kişiler için sorun teşkil etmeye başladığı nokta ise karşılaşılan korku yaratan durumun birey tarafından nasıl algılandığı ve oluşturulan şemalar ile bağlantılıdır. Oluşturulan şemaların kişi tarafından karşılaşılan durumlarda aktive edilmesi kaygı temelli sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda kişiler kendilerine zarar geleceğini düşünmektedir. Zararın gerek sosyal, gerekse fiziksel olabileceği düşünüldüğü gibi, kaygı yaratan durum veya obje ile birebir karşı karşıya kalınması da bireyde kaygı yaratabilmektedir. Bu noktada kişiler kendilerini kaygı uyandıran durum ile başa çıkamayacak kadar çaresiz görmeye ve durumdan kaçınmaya, yokmuş gibi davranmaya çalışırlar. Bilişsel teoriye göre psikolojik sorunların ortaya çıktığı nokta buradadır (Reilly, Sokol ve Butler, 1999).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı yaşlardaki ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademelerine göre uyum, kaygı ve bilişsel esneklik puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1) a) Cinsiyet açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   b) Cinsiyet açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) c) Sosyo-ekonomik düzey açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   d) Sosyo-ekonomik düzey açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) e) Öğrenim kademesi açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

f) Öğrenim kademesi açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeylerine göre ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Beck (1967) bireylerin dünyayı kendi düşüncelerine dayanarak yeniden oluşturduklarını ve buna uygun davrandıklarını belirtmektedir. Beck, (1995) düşüncelerin duygu ve davranışları yönettiğini iddia etmektedir. Örneğin psikolojik bozuklukların aşırı genellenmiş negatif bilişler ve bilişlerin değişime karşı direncinden kaynaklandığı sanılmaktadır. Bu bilişler esneklikten uzak olan negatif düşüncelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin pozitif düşünceleri yönettiği söylenebilir. Martin ve arkadaşları (1998) bilişsel esnekliğe sahip olmanın diğerlerine karşı agresif tepkileri azalttığını, bireysel hoşgörüyü arttırdığını ve Makyevelist bakış açılarından bireyi koruduğunu ifade etmektedir. Rubin ve Martin (1995) bilişsel esneklik ve gelişmiş kişiler arası iletişim arasında pozitif bir ilişkinin varlığını bulmuştur. Cans, Quesada, Antoli ve Fajada ve arkadaşlarına (1998) göre esnek olmayan bilişler önemli uyum sorunlarına yol açmaktadır. Martin ve ark. (1998) ve Martin Cayanus, McCutcheon ve Maltby (2003) bilişsel esnekliğin sosyal ilişkiler ve iletişimde problem çözmede önemli bir yeri olduğunu göstermiştir.

Ayrıca bilişsel esneklik bireylerin sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları yeni durumlara karşı alternatif çözümler üretme, farklı davranış örüntüleri ortaya koyma becerisinin olması olarak tanımlanabilmektedir. Bireyler karşılaştıkları olaylar karşısında var olan bilişsel yapılarından farklı olası düşünce ve davranış kalıplarını geri çağıracaktır. Bu yapılar Piaget'in (1970) bilişsel gelişim kuramında da belirtildiği gibi; çevreyi anlamak ve anlamlandırabilmek için oluşturduğu şemalara karşılık gelmektedir. Çocuğun birçok konu ile ilgili şeması vardır ve büyüdükçe bunun sayısı artar

Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1986) kişilik yapısı ve davranışlar sosyal kültürel çevreyle etkileşim boyunca gelişen bilişsel ve duygusal sistemlerin etkileşimiyle oluşur. Kişilik, birçok araştırmacı tarafından kendilik sistemi (self-system) olarak algılanmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2003). Kendilik sisteminin içinde bireyin düşünceleri, değerleri, inançları ve tutumları da bulunmaktadır. Beck (1976) inançların, kişinin duyguları ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bireyin belirli bir olayla ilgili diğerlerinden farklı düşüncelerinin bulunması doğaldır. Çünkü birey içinde bulunduğu bir durumda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, seçeneklerinin farkında olmalıdır. Belirli bir durumla ilgili seçeneklerinin farkında olan birey en doğru davranışı gören bireye oranla daha fazla düşünüyor demektir. Böylece, birey aynı anda birden çok çözüm yolu üretebilir. Önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (akt. Bilgin, 2009a).

Uyum; bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliği ile içinde bulunduğu çevre arasında bir ilişki kurabilme ve sürdürebilmesi olarak tanımlanabileceği (Yavuzer,1997) gibi, bireyin hem kendisi hem de çevresiyle iyi ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürebilmesi olarak da ifade edilebilir (akt. Döşkaya, 2002). Bireysel ve toplumsal uyum farklılıkları olduğunu düşünen Alver'e göre, kişisel uyum; bireysel özelliklerin çevreye uyum sağlamak amacıyla oluşturduğu davranışsal örüntüdür. Toplumsal uyum; uygun sosyal tutum ve standartlara sahip olma ve bireylerin sosyal çevresiyle sağlıklı ve başarılı bir etkileşim süreci yaşama ve bu yaşantıyı kendini de ifade edebilecek şekilde sürdürebilme durumudur (Alver,1998).

Bilişsel kurama göre kaygı, bireyin koşullanmaya yatkın bir tepkisi olarak görülüp koşullanmalar ve genellemeler sonucu ortaya çıkar. Bireyin bir tehdit olarak gördüğü durumu ne kadar korkutucu olarak algıladığına önem verir. Kişi tehdide; korkutucu, kontrol dışı, baş edilmez şeklinde atfettiği oranda kaygılanır. Bu kurama göre bireyin tehlikenin varlığına ilişkin yorumu üç basamaktan oluşur: birinci ve ikinci basamakta birey çevresinde potansiyel olarak bir tehdit algılar, sonrasında bu tehdidin potansiyel zararı ve buna karşı kendisinin nasıl baş edeceğini değerlendirir. Üçüncü basamakta ise birey tehlikeli durumu yeniden değerlendirerek en iyi başa çıkma yöntemin belirlemeye çalışır. (Tanhan, 2007).

Bazı araştırmalara göre bilişsel esnekliğin yaşla birlikte geliştiği sonucu elde edilmektedir. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda farklı gelişim dönemleri de

dikkate alınarak bilişsel esnekliğin gelişim çizgisi ve onu etkileyen değişkenlerin incelenmesi uygun olabilir. (Bilgin, 2009a). Özellikle bilişsel esnekliğin bireylerde, çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen süre içerisinde nasıl bir gelişim ve/veya değişim gösterdiği bilinmemektedir. Bilişsel esnekliği etkileyen ve etkilenen değişkenlerin saptanması bilişsel esneklik hakkında verilerin elde edilmesini sağlayacaktır.

Bilişsel esnekliğin; kaygı, uyum, SED, yaş gibi temel değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi bu kavramın ve gelişiminin çok daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu sayede bireylerin bu özelliğinin gelişiminde etkilendiği faktörlerin tespit edilmesi; bu özelliğin daha sağlıklı bir şekillerde kazanılıp sürdürebilmeleri açısında değerli bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca ilerde bilişsel esneklikle ilgili yapılacak araştırmalarda önemli temel bilgiler elde edilmesini de sağlayacaktır.

Bunun yanında bilişsel esnekliğin bazı değişkenlerden etkilendiği düşünülmektedir ama bu değişkenler arasındaki ilişkiye dair literatürde bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bilişsel esnekliğin nasıl geliştiğini ortaya çıkarmak, çok farklı durumlara karşı daha esnek düşünebilme kapasitesine sahip bireyler yetiştirmek ve yönlendirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerden, ölçekleri cevaplandırırken doğal ve içten yanıtlar alınacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Adana ili sınırları içerisinde öğrenime devam eden ilköğretim, ortaöğretim ve Çukurova Üniversitesi lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, “Bilişsel Esneklik Ölçeği”nin, “Hacettepe Kişilik Envanteri”nin, “Durumluk ve Süreklilik Kaygı Ölçeği”nin ve “Kişisel Bilgi Formu”nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlama da esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Uyum; bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliği ile içinde bulunduğu çevre arasında bir ilişki kurabilme ve sürdürebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer,1997).

Kaygı (anksiyete=bunaltı); bireyin kendini tehdit altında hissettiği çeşitli durumlarda ortaya çıkan sıkıntı, endişe ve bunalma duyguları ile birlikte bazı bedensel reaksiyonların oluştuğu bir durumdur. Herkes tarafından zaman zaman yaşanan ve normal bir durum olarak kabul edilen anksiyete bazen ağırlaşarak patolojik bir duruma dönüşebilir (Işık, 1996.)

Ergenlik: Erinlik (puberte) ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. Endüstriyel toplumarda ana babaya bağımlı olarak geçirilen süre erttığı için ergenlik dönemi de genllikle daha uzun olmaktadır (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget her canlının dünyaya şu yetenekler ile geldiğini savunur; şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama, organize etme ve uzlaşma. Ayrıca bilişsel gelişim şu öğeler yoluyla gerçekleşir; deneyim, sosyal geçiş, olgunlaşma ve dengeleme (Yeşilyaprak, 2009).

Biliş; düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerine denir. Bilişsel gelişim; yaşla birlikte bu süreçlerde olan değişimlerdir ve bu değişimler şu sıralamada gerçekleşir (Yeşilyaprak, 2009);

Duyusal motor dönemi (0-2 yaş)
İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
Somut işlemsel dönem (7-14 yaş)
Soyut işlemsel dönem (11 yaş ve üstü)

2.1.1.1. Bilişsel Gelişimin Öğeleri ve Kavramları

"Bilişsel" sözcüğü, akıl ve bilgi, bellek, akıl yürütme, anımsama, unutma, sorun çözme, kavramlar ve düşünce gibi zihinsel işlevleri tanımlar. Yeni doğmuş bir bebek kuşkusuz dünyamız hakkında pek bir şey bilmemektedir. Başlangıçta her şey onun için bir kargaşadır ve ana rahmine kıyasla oldukça güvensiz olmasına karşın, kısa zamanda (belki de henüz belleği yalnızca yakın zamanlardakileri tutabildiği için) çevresine alışır ve öğrenmeye, çevresini ve kendini tanımaya başlar. Bebeğin, başlangıçta son derece basit olan zihinsel etkinlikleri gittikçe karmaşıklaşır ve geliştirdiği zihinsel düzenle çevresine uyum sağlar (Yeşilyaprak, 2009).

Bebeklerin algı ve hareket yetenekleri onların ilk zihinsel gelişiminin başlamasına ve sürmesine yardımcı olur. Duyusal yeterliliklerin önemi açıktır; çünkü bebekler görme, işitme, dokunma, tat ve koku aracılığıyla dünya hakkında bilgi

edinirler. Hareket yeteneği, sahip oldukları duyusal bilginin miktarını ve türünü arttırarak onlara karşılaştıkları şeyleri işleme ve keşfetme olanağı verir. Bu yetenekler onlara hareketlilikte sağlar, böylece çevrelerine çok daha fazla yaklaşabilirler. Ana-babalarında bildiği gibi, bebekler emeklemeye başladıklarında "her şeye dalarlar". Böylece, bebeğin bilişsel gelişimi, algı ve hareketlerin gelişimi ile paralel olarak ilerler (Yeşilyaprak, 2009).

Piaget, çocuğu dünyayı anlamak için deneyler yapan bir bilim adamı gibi görmek gerektiğine inanıyordu. Ona göre doğumdan itibaren dünyayı anlama ve keşfetme süreci başlıyor ve yaşam boyu devam ediyordu. Bu küçük deneylerin sonuçları, çocuğun fiziksel ve sosyal dünyaların nasıl işlediğine dair kuramlar oluşturmaya yöneltir. Piaget, bunlara "şema" adını veriyordu. Çocuklar Piaget'in (1964) bilişsel gelişim kuramında da belirtildiği gibi; çevreyi anlamak ve anlamlandırabilmek için şemalar oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2009).

Piaget bilişsel gelişimin beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Gelişimin dinamiklerini tanımlamak üzere beş kavram kullanmıştır. Bunlar; *şema, uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengelemedir.* Şema; çevredeki bir nesne, durum ya da problemi temsil eden zihinsel yapı ve düşünme örüntüsüdür. Örneğin bebek, önce gördüğü bir nesneye (çıngırak) ulaşmak ister, sonra gördüğü nesneyi nasıl tutacağını öğrenir. Yani bu duruma ilişkin bir şema geliştirir. Uyum sağlama; çocukların kavrayışlarını değiştiren yeni bir bilgiyi alabilmesi için kendi düşünce yapılarını ona uygun hale getirmeleri sürecidir. Piaget çocukların birbirini takip eden iki yolla uyum sağladıklarını söylemiştir: özümleme ve uyum sağlama. Özümleme; yeni bir bilgiyi var olan şemaları kullanarak algılama ya da bu şemalar içine yerleştirme anlamına gelmektedir. Uyma; eski şemalar işe yaramadığında yeni şemalar yaratarak yeni bilgilere uyum sağlamayı içermektedir. Çocuklar köpeği ilk kez gördüklerinde bu bilgiyi diğer şemalarına yerleştirmeye çalışırlar (özümleme) fakat bazı köpeklerin evcil bazı köpeklerin tehlikeli/saldırgan olduğunu sonra öğrenirler (uyma). Böylece çocuklar daha çok bilgi kazandıkça dünyayı farklı bir şekilde algılamaya başlarlar (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Dengeleme ise şemalar ve uyma arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocuklar 'gerçek' ve onu 'algılayışları' arasında bir çatışma olduğunda, başka türlü söylersek, özümleme işe yaramayıp uyma gerekli hale geldiğinde

dengesizlik ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünme yolları kazanarak çözmektedirler (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Çocukların bilişsel gelişimi, problem çözme ve bilgiyi örgütleme yolları birbirlerinden farklı evreler oluşturacak biçimde gerçekleşir. Küçük çocuklar, ergen ve yetişkinlere göre, duyusal bilgi ve hareket bilgisine daha çok bağlıdırlar. Ergen ve yetişkinlerin düşünme biçimleriyle karşılaştırıldığında çocukların düşünme biçimleri daha az esnek, daha az sembolik ve daha az soyuttur. Çocuklar, benmerkezci, çoğu kez yalnızca kendi bakış açılarıyla düşünen, başkaların algı ve duygularını anlayıp bakış açılarını kavramada ergen ve yetişkinlere göre daha az yeterlidirler (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

Bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar kendi dünyalarını etkin olarak yapılandırmaktadırlar. Yaşantılarının edilgin birer alıcısı olamadıklarından çocuklar, karşılaştıkları olay ve bilgileri etkin olarak yorumlamakta ve etkin hale getirmektedirler (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004).

2.1.1.2. Bilişsel Gelişim Dönemleri

Piaget'e göre bilişsel gelişimde dört dönem bulunmaktadır. Bu dönemler birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşur. Basitten karmaşığa doğru tersine çevrilmiş hiyerarşik bir yapı oluşturmuşlardır. Her bir dönemin özelliği kendisinden sonra gelen diğer dönemlerde de devam etmektedir (Yeşilyaprak, 2009).

A) Duyusal-Hareket (Sensory-Motor) Dönemi: (0-2 Yaş)

Piaget, bebeğin keşif çabası sırasında dış dünyayla duyu organları ve nesnelerle etkileşim kurduğu ilk döneme "duyusal-hareket (sensory-motor) aşama" denir (Yeşilyaprak, 2009).

Bilişsel gelişimin aşamalarından birini çocuk, nesnelerin değişmezliğini (object consastancy) keşfederek başarır. Önceleri bebek nesne ortadan kaldırılınca nesnenin yok olduğunu, artık varolmadığını düşünür. Eline aldığı topun ya da çıngırağın on dakika önce eline aldığı aynı çıngırak ya da top olduğunu bebek bilmez. Onun için her an dünya yeni baştan varolur ve duyu organlarının dışında bir dünyanın varlığı düşünülemez (Yeşilyaprak, 2009).

Bir yaşına doğru çocuk nesnenin kalıcılığı kavramını anlamaya başlar ve göz önünden kaldırılan bir nesneyi, etrafına veya masanın altına bakarak arar. İki yaşına doğru bebek dış nesne ve olayların iç temsilcilerini (internal representation) geliştirmeye başlar. Nesnelerin sürekli olduğunu ve göz önünden kaldırılınca bile var olmaya devam ettiklerini anlayan çocuk, bu nesneyi bir süreç ile temsil etmeye başlar. Böyle bir iç temsil süreci, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. İç temsil sayesinde çocuk, orada bulunmayan bir nesneyi ya da olayı temsil etme yeteneğine kavuşur (Yeşilyaprak, 2009).

Duyusal hareket dönemi, bebeklerin sadece duyumları ve bedensel hareketleri ile öğrendikleri dönemdir. Bu dönemin en önemli iki özelliği düşüncenin duyum ile eşgüdümü içermesi ve hareketlerin sembolik bir özellik taşımamasıdır. Bu dönem süresince algılanan ve duyumsanan fiziksel hareketleri düzenleme ve koordine etme yetisi kazanılır. Reflekslerin kullanımından başlanılarak iki yaşına doğru karmaşık duyusal-motor örnekler ilkel sembollerle özleştirmeye başlanabildiğinde sona erer. Örneğin iki yaşındaki bir çocuk artık oyuncağına bakmayı "düşünebilir" ve onu hareket ettirir. Bu dönemde nesneleri tutarak, tadarak, ısırarak öğrenir. Daha az görülse de nesneleri gözleri ile izleyerek ya da sesi dinleyerek öğrenmede görülür. Dönemin temel öğrenme özelliği yaparak yaşayarak öğrenmedir. Nesnelerin görülebilir ya da ulaşılabilir olmasa dahi var olduğunun bilinmesi özelliğine "nesnelerin kalıcılığı" denir (Yeşilyaprak, 2009).

Bu dönemin diğer bir temel özelliği çocuğun belirli türdeki hareketleri tekrarlamasıdır. Buna "döngüsellik" denir. Örneğin; sıfır-dört aylar arasında bebeğin parmağını emmesi birinci döngüsel tepki, dört ve onuncu aylar arasında ise bedeni dışındaki nesnelerle hareketlerini tekrarlaması ikinci döngüsel tepki dönemidir. İkinci döngüsellik vücudu ile bir başka nesneye dönük tesadüfi hareketin tekrar etmesidir. Örneğin karyolasında ayağını sallarken ses çıkarırsa tekrar aynı sesi çıkartmak için yeniden ayağını sallar. Üçüncü döngüsel tepkide vücut dışında, araçlarla davranışlarını tekrarlar. Bir sopayla istediği bir oyuncağı almayı deneyebilir. Davranışlar giderek daha dışarıya dönükleşir. Bu şekilde amaca yönelik davranma özelliğini kazanır. Bu durum 12-18 aylar arasında gözlenir. Bu dönemde dokunabildikleri, ulaşabildikleri her şeye ilgi duyarlar. Piaget bu dönemin insancıl merak, yeniliklere ilgi duymanın geliştiği dönem olduğunu belirtir (Yeşilyaprak, 2009).

B) İşlem Öncesi Dönem: (2-7 Yaş)

Piaget, 2-5 yaşları arasındaki bilişsel gelişim devresine operasyon-öncesi (pre-operational) devre adını verir. Bu devrede daha önce kazanılan iç temsil süreçleri daha karmaşık ve çok yönlü olmaya başlar. Çocuk bu devrede sözcük kullanmaya ve ilkel bir düzeyde ilk olarak bir sembol ile bir sembolün temsil ettiği nesne arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar. Sözcük ile nesne arasındaki ilişkiyi anlayan çocuk, böylece önüne açılan yeni dünyayı keşfetmeye başlar. Çocuk iç temsilden faydalanarak oyun yaşamına yeni zenginlikler getirir. Örneğin bir ağaç dalını at gibi kullanır, arkadaşlarıyla yetişkin ilişkilerini taklit oyunları oynamaya başlar. Birçok çocuk, düşsel bir arkadaş ya da arkadaşlar icat ederek evine davet eder, beraber yemek yer. Bu yolla son derece canlı ve tehlikesiz bir macera yaşamını deneyimlemeye başlayan çocuk, yavaş yavaş gerçek yaşama hazırlanır. Çocuk, bu dönemde ayrıca, nesneleri büyüklük, renk, biçim ve nesnelerin değişmezliği açılarından sınıflandırmayı öğrenir ve dil gelişiminde önemli aşamalar kaydeder. Çocuğun dildeki gelişimi, düşünsel gelişimi ile doğrudan ilintilidir (Yeşilyaprak, 2009).

Okul öncesi çocuğun biliş dünyası, yaratıcı özgür ve düşseldir. Hayal gücü sürekli olarak çalışır. Bu yolla dünyayı kavrayışı gelişir. Piaget bu dönemdeki çocuğun bilincini işlem öncesi olarak tanımlarken sabit kavramların şekillendiği, soyut düşüncenin ortaya çıktığı, benmerkezciliğin önce güçlenip sonra zayıflamaya başladığı ve hayali inançların yapılandığı bir dönemden söz eder. Bu dönem somut işlemsel dönem için elverişli bir bekleme dönemidir. İşlem öncesi dönemde çocuk önce sembolik sonra sezgisel düşünceyi geliştirir. Ancak henüz düşüncede mantıksal uygunluk yoktur ve "korunum" gelişmemiştir (Yeşilyaprak, 2009).

Bu dönem kendi içerisinde ikiye ayrılır;

1. Sembolik işlem dönemi (2-4 Yaş): Bir nesne veya hareketin bir diğerini temsil için kullanılmasıdır. İşlem öncesi düşünce sembollerin en basitten en karmaşığa doğru kullanımlarının geçişidir. İlk işlemsel düşünce seviyesinde yeniden yapılandırma yeteneğinin başlangıcıdır. Sözcükler ve cümleler nesneleri temsil ederler. Sembolik işlem dönemi, işlem öncesi düşüncenin yaklaşık iki ile dört yaşları arası dönemini kapsar. Bu dönemde dramatik oyunda belirli hareket ve nesneler diğer hareket ve nesnenin yerine geçer. Bir odun parçası telefon olabilir. Dilin ve dramatik oyunun

bilişsel amacı sembolik temsildir. Bu dönem üst düzey sembollerin kullanılması demek olan dil gelişiminde önemli gelişmelerin yaşandığı bir aşamadır. Çocuklar okul öncesi yıllarda ve okul yıllarında özellikle günlük somut konularla ilgili önemli adımlar atarlar. Kelime hazneleri 2 yaşında 250 kelime iken 6 yaşında birkaç bine yükselebilir. Animizm bu dönemin diğer bir özelliğidir. Zihinsel gelişim bir üst düzeye ulaşıncaya kadar sembolize yaşantıları temsil bazı sınırlılıkları ile devam etmektedir. Çocuklar yaşayan ve yaşamayan nesneler arasında ayrım yapamazlar. Bu karmaşaya animizm denir. Piaget anaokullu çocukların taşların yaşadığına, ağaçların düşündüğüne (sihirli-majik düşünce) inandıklarını belirtmektedir (Yeşilyaprak, 2009).

2. Sezgisel işlem dönemi) 4-7 Yaş): dört yaş civarında çocuklar, var olduğunu bildiği ancak göremediği olayları anlamakta zorluk çekerler. Örneğin trafik kurallarını anlamakta zorluk çekerler. Araba ona çarparsa ne olur? Kendisine doğru yaklaşan arabanın kendisine çarpıp çarpmayacağını hesaplayabilmek için gerekli bilişsel düzenlemeleri henüz yapamamaktadır. Dört ile yedi yaşlar arasında düşüncenin bu yönü gelişmeye başlar ve çocuklar ilk akıl yürütmeyi kullanmaya başlarlar. Bu dönemde her sorunun cevabını bilmek isterler. Bu döneme sezgisel denmesinin nedeni bilgi ve anlayışından emin görünen küçük çocukların bilgilerini nasıl bildiklerinin farkında olmamalarıyla açıklanmaktadır.

C) Somut İşlemsel Dönem (7-11 Yaş)

5-12 yaşları, okul çağı olarak ele alınabilir. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler gösterir; olayları diğer insanların gözünden görmeye başlar, kitlenin değişmezliği, sınıflandırma, cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayrımı gibi konularda oldukça gelişir. Çocuklar ikinci veya üçüncü sınıf düzeyinde mantıksal kurallarla düşünebilirler. Piaget'nin bu döneme somut işlemsel dönem demesinin nedeni çocuğun mantık yeteneklerini somut nesne ve yaşantılar üzerinde uygulayabilmesidir. Soyut düşünebilmesi daha sonraki yaşlarda olacaktır. Somut işlemsel dönem işlem öncesi dönemlerden iki temel özelliğin edinilmesi ile farklılaşır. Bunlar düşüncede ileri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşmedir. Geriye dönebilme, çocuğun problem çözerken hem ileri hem de geriye doğru düşünebilmesi özelliğini yansıtır. Korunum özelliği de ayrıca bu dönemde kazanılan önemli

yetilerden biridir. Maddenin geçirebileceği görüntüsel değişimlere rağmen sabitliğine ve değişmezliğine olan inançtır.

D) Soyut İşlemsel Dönem (11 Yaş ve üstü)

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çoğu bu döneme kolay kolay ulaşamazlar. Ancak ilköğretim ikinci kademe yıllarında soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler. Varsayımsal akıl yürütme, eğitimde ve düşünce gelişiminde oldukça yararlıdır. Dönemin temel düşünce özellikleri bir bütünün değişkenlerini birleştirebilme ve ayırabilme ile ergenlik benmerkezciliğidir (Yeşilyaprak, 2009).

Değişkenleri birleştirebilme ve ayırma; bu dönemdeki birey, değişen birkaç nitelik veya değişkeni içeren problemleri çözebilir. Bunu her bir değişkeni tek tek ele alıp test ederek ve sonrada bunları birleştirerek yapar. Birleştirici düşünce oluşmuştur. Bilimsel bir tarzda düşüncelere test edebilir ve bunlardan elde ettiği sonuçlarla akıl yürütebilir (Yeşilyaprak, 2009).

Ergenlik egosantrizmi; varsayımsal düşünce ergene daha geniş düşünebilme olanağı vermekle birlikte halen ergen kendi düşünceleri ile başkalarının düşünceleri arasında bir karmaşa yaşamaktadır. Örneğin; dünya barışı için bir plan yaparken kendisi dışındakilerin görüşünü almaya başaramayabilir. Aşırı idealisttir. Benmerkezcilik kendini en az iki şekilde gösteriri. Birincisi sık rastlanan bir inanç olan "hayali seyirciler" dir. Ergen diğer insanların düşünce ve tepkilerine aşırı önem verir. Diğer insanların onlarla, kendilerinin kendileriyle ilgilendiği kadar ilgilendiklerini zanneder. Lise birinci sınıf düzeyinde bir öğrenci eğer kendini güzel buluyorsa herkesin onun güzelliğiyle ilgilendiğini düşünür. Eğer pek güzel bulmuyorsa herkesin onun çirkinliğiyle ilgilendiğini düşünür. Benmerkezcilik ergenin yaşamının diğer insanlarınkinden oldukça farklı, sadece kendisine özgü dramatik olduğu düşüncesiyle de kendini belli eder. Kendisini hiç kimsenin olmadığı kadar duygusal, zeki, çarpıcı olarak düşünebilir. Üzücü kişisel hikayeler geliştirebilir. Kişisel hikayeler ve hayali izleyiciler, ergen kendi görüşlerini henüz diğer insanlarınkilerle kıyaslayamadığı için oluşur. Sosyal etkinlikler yolu ile diğer insanları tanımaya başladıkça bilgileri artarak diğer insanlara karşı duyarlılık kazanır ve daha az kendisiyle ilgilenir, daha olgunlaşır (Yeşilyaprak, 2009).

2.1.1.3. Çocuğun Zihinsel Gelişimi

"Çocuk, dış gerçekliğe uyum sağlayamadığı ölçüde benmerkezci kalıyor" – J. Piaget-

Doğumla birlikte başlayan ve erginlik dönemiyle son bulan psişik gelişme, bedensel büyümeyle karıştırılabilir: Birincisi de, ikincisi gibi önemli bir biçimde denge kurmaya bakar. Gerçekte, beden nasıl büyümenin son bulmasıyla ve organların olgunlaşmasıyla belirlenen göreceli bir denge düzeyine değin evrim geçiriyorsa, benzer şekilde, zihinsel yaşamda yetişkin bireyin zihniyle temsil edilen en son denge yönünde evrimleşiyor diye algılanabilir. Buna göre gelişme, ilerleyen bir denge, daha az dengeli bir duruma sürekli bir geçiştir. Zeka açısından böylece çocukluk kavramlarının göreceli dengesizliğine ve tutarsızlığına, yetişkin bireyin aklının sistemleştirmesiyle karşı koymak kolaydır. Duygusal alanda ise, duyguların dengesinin yaşla birlikte nasıl arttığı çoğu zaman gözlenmiştir. Son olarak toplumsal ilişkiler de benzer şekilde derece derece denge kurma yasasına uyar (Piaget, 2004).

Claperede'nin de gösterdiği gibi bir gereksinim her zaman bir dengesizliğin dışavurumudur: Dışımızda ya da bizde (bedensel ya da zihinsel organizmada) herhangi bir şey değişikliğe uğradığı zaman, bir gereksinim ortaya çıkar ve artık söz konusu olan, davranışın bu değişikliğe bağlı olarak yeniden düzenlenmesidir. Örneğin açlık ya da yorgunluk, yiyecek aramayı ya da dinlenmeyi teşvik eder; bir nesneyle karşılaşma, bir nesneyle oynama gereksinimini harekete geçirir ve pratik amaçlar için kullanır ya da bir soruyu, kuramsal bir soruyu uyandırır; bir başkasının sesi, ona öykünme ya da onu sevme gereksinimine yol açar ya da böyle birisiyle kendi eğilimlerimize göre çatışmaya gireceğimiz için çekingenliğe ya da karşı koymaya yol açar. Buna karşılık, gereksinimler doyum kazanır kazanmaz eylem son bulur. Bir başka deyişle, gereksinimim yol açtığı yeni olgu ile ondan önce kendini gösteren bizim zihinsel organizasyonumuz arasında denge kurulduğu zaman, eylem biter. Denilebilir ki, dış ya da iç dünya da ortaya çıkan dönüşümlerle (transformation) hareketin dengesi her an bozuluyor ve her yeni davranış yalnızca dengeyi yeniden kurmayı içermiyor, ama ayrıca bu dengesizlik öncesi durumdan daha kalıcı bir dengeye yöneliyorlar (Piaget, 2004).

İnsan gelişimi, işte bu düzeneğin sürekli ve aralıksız yeniden düzeltilmesinden ya da dengeye gelmesinden ileri gelir; bu nedenle ilk kuruluş evrelerinde, peş peşe zihinsel yapıların dengeler kadar biçimlerin gelişmesine de yol açtığı ve bunların her

birinin önceliklere göre daha ileri olduğu düşünülür. Eğer her yaştaki gereksinimlerin genel biçimini ve ortak ilgilerini ortaya koymamız gerekirse; bu açıdan şunlar denilebilir: Tüm gereksinimler 1- şeyleri ve kişileri bireyin kendi etkinliğine katma eğilimindedir; öyleyse dış dünyayı, halen kurulmuş yapıların içinde <<özümleme>> ve 2- uğradığı dönüşümlere bağlı olarak bunları düzeltme, yani dış nesnelerle <<bağdaştırmak>> eğilimindedir. Bu açıdan tüm zihinsel yaşam ayrıca organik yaşamın kendisi gibi, yakın çevreyi giderek özümleme eğilimindedir ve psişik yapılar ya da organlar sayesinde bu kendine mal etme sürecini gerçekleştirir ve gelişmenin alanı giderek artar: Algılama ve birincil hareketler önce yakın nesneler üzerinde ve onların anlık durumlarında etkili olur, sonra pratik bellek ve zeka aynı zamanda hemen önceki durumlarını yeniden kurmaya ve onların yakında olacak dönüşümlerini önceden görmeye izin verir (Piaget, 2004).

İki İle Yedi Yaş Arasındaki Küçük Çocuk

Dilin ortaya çıkmasıyla birlikte, davranışlar zeka yönünden olduğu kadar, duygu açısından da temelde değişir. Önceki dönem boyunca gerçek ya da maddi tüm edimlerin yöneticisi kalan çocuk, dil sayesinde ve anlatı biçimi altında geçmişteki edimlerini yeniden kuracak ve sözel temsillemeyle gelecekteki edimlerini önleyecek duruma gelir. Zihinsel gelişim için buradan üç önemli sonuç çıkar: Bireyler arasında olası karşılıklı ilişki, diğer bir deyişle, devinimin toplumsallaşmasının başlangıcı; konuşmanın kendine mal edilmesi, diğer bir deyişle, iç dil ve işaretler sistemi için bir destek olan düşüncenin ortaya çıkışı; son olarak ve özellikle şimdiye değin salt algısal ve devinsel olan edimin kendi haliyle içe mal edilmesi, bundan böyle imajların ve <<zihinsel deneyimlerin>> sezgisel planı üzerinde kurulabilir. Duygu yetisi açısından, birbirine koşut bir dizi dönüşüm bunu izler; Bireyler arası duygu gelişimi (sempati, antipati, saygı v.d.) ve bir iç sevme yetisi, önceki evrelere göre daha dengeli bir şekilde örgütlenir (Piaget, 2004).

Çocuk yavaş yavaş keşfettiği ve oluşturduğu yeni gerçeklere hemen uymak yerine, kendi beninin ve etkinliğinin verilerini sıkıntılı bir şekilde kendine mal etmekle yaşama başlamak zorundadır; bu merkezcil özümleme, çocuğun toplumsallaşmasında olduğu gibi, düşüncenin ilk adımlarını belirler. Daha kesin bir dil kullanacak olursak, iki ile yedi yaşları boyunca düşüncenin iki ucu arasındaki tüm geçişlerin bulunduğunu söylemek gerekir: temsil edilen bu evrelerden her biri, bu dönem boyunca yol alır ve

ikincisi yavaş yavaş birinciye baskın çıkar. Bu biçimlerden birincisi, kendisine mal etme ya da saf özümlemeyle düşüncedir, buna göre benmerkezcilik tüm nesnelliği reddeder. Bu biçimlerden ikincisi, düşüncenin başkalarına ve gerçekliğe uyumudur. Mantıksal düşünceyi böylece hazırlar. İkisi arasında, çocukluk düşüncesine bağlı edimlerin büyük çoğunluğu bulunur ve bu iki zıt yönde gidip gelir. Simgesel oyun, çocuğun gerçeğe boyun eğme çabası değildir, tersine, ben'in gerçeği bozulmuş olarak özümsemesidir (Piaget, 2004).

Çocuğun düşüncesinde göze çarpan bir şey var: Konu her zaman onaylanıyor, ama hiçbir zaman saptanmıyor. Bu kanıt yetersizliğinin, bu yaştaki davranışın toplumsal karakterlerinden doğal olarak ileri geldiğini, diğer bir deyişle, benmerkezciliğin kendi görüşüyle, başkalarının görüşü arasında bir ayrımlaşmanın olmadığını ayrıca söyleyelim. Gerçekte, başkalarına karşı kanıt arama eğilimdeyizdir, oysa başkaları bize karşı çıkışlar üzerine tartışmayı öğretmeden önce ve bir düşünce olan iç tartışma biçimi altında böyle bir davranışı içe mal etmeden önce insan her zaman hemen kendine inanır. Yedi yaşının altındaki çocuklara soru yönelttiğimiz zaman, kanıtların azlığı, onayladıklarının gerekçelerini göstermedeki yetersizlikleri, hatta buna nasıl yöneldiklerini anımsama yoluyla kanıtlamakta bile güçlük çekerler. Benzer şekilde dört ile yedi yaş arasındaki çocuklar, kullandıkları kavramları tanımlamayı bilmezler ve erekçilikle, haklı çıkma güçlüğünün çift etkisi altında uygun düşen nesneleri işaret etmekte ya da kullanımlarına göre tanımlamakla (<<…nin için>>) yetinirler (Piaget, 2004).

Yedi İle Oniki Yaş Arasındaki Çocuk

Çocuğun gerçek anlamda okula başlamasıyla aynı zamana denk düşen ortalama yedi yaş, zihinsel gelişiminde kesin bir dönemeci oluşturuyor. İster zeka ya da duygusal yaşam söz konusu olsun, ister toplumsal ilişkiler ya da bireye özgü etkinlikler olsun, psişik yaşamın oldukça karmaşık görünümlerinden her biri, yeni örgütlenme biçimlerinin ortaya çıkışına yardımcı olacaktır ve önceki dönem boyunca girişilen kuruluşları sona erdirecektir; bir dizi ve sürekli yeni yapılışları başlatırken, onlara daha kararlı bir denge sağlayacaktır (Piaget, 2004).

Küçükler arasında nelerin özel olarak etkin ve nelerin işbirliğiyle yapıldığı birbirinden açıkça seçilemez. Küçükler konuşurlar, ama birbirlerini dinleyip dinlemedikleri bilinmez; birçoğu aynı çalışmayı yapmaya koyulur, ama birbirlerine

gerçekten yardım edip etmedikleri anlaşılmaz. Daha sonra büyükleri görelim; burada iki ilerleme gözümüze çarpar: birincisi, çocuk kendisi için çalıştığında, bireysel olarak kendini çalışmaya verme; ortak çalışma söz konusu olduğunda, etkin işbirliği yapma. Öyle olunca, yedi yaşına doğru başlayan etkinliğin bu iki durumu gerçekte birbirini bütünler ve aynı nedenlere yönelir. İkisi birbirine öyle bağlıdır ki, çocuğun kendi edimlerini ötekilerle birleştirmeyi başaracak kimi düşünceler edindiği için mi, yoksa düşüncenin içe mal edilerek güçlendirdiği toplumsallaşma olduğu için mi bu durumun ortaya çıktığını söylemek ilk bakışta zordur (Piaget, 2004).

Bireyler arası ilişkiler açısından çocuk yedi yaşından sonra gerçekte işbirliği yapacak yeteneğe kavuşuyor, çünkü kendi görüşlerini artık başkalarınınkiyle karıştırmıyor, ama eşgüdüm isteyen bir çalışma için bu görüşleri ayrıştırıyor. Çocuklar arasında konuşma başlayınca olay hemen görülüyor. Tartışmalar, karşıt görüşteki arkadaşın görüşleri açısından bir anlayış içerdiği ve kendini doğrulamak için haklılık ya da kanıtlar arandığı zaman, olasılık kazanıyor. Çocuktan çocuğa açıklama yalnız maddi edim üzerinde değil, düşüncenin kendi planı üzerinde de gelişiyor. <<Benmerkezcil>> dil, neredeyse tümüyle ortadan kalkıyor ve çocuğun kendiliğinden söyledikleri, düşüncelerle mantıksal haklılık arasındaki bağıntı gereksinimini, dilin yapısı açısından gösteriyor (Piaget, 2004).

Bu dönemde toplumsal ilerlemelerle yakın bağlantılı olarak ve aynı zamanda nedenleri ve sonuçları gösteren bireysel edimlerin dönüşümlerine tanık oluyoruz. Burada önemli olan, çocuğun düşüncenin başlangıcına yatkın olmasıdır. Hemen inanmanın ve zihinsel benmerkezciliğin eşlik ettiği küçük çocukluğun hemen tepki gösteren davranışları yerine, yedi ya da sekiz yaşından itibaren çocuk hareket etmeden önce düşünür ve böylece bu düşünceli zor davranışı fethetmeye başlar. Bununla birlikte, düşünüş, bir iç düşünüşten başka bir şey değildir, diğer bir deyişle, bu konuşulan bir kimseyle ya da gerçek ya da bir dış itirazcıyla yapılan bir tartışmadır. Gerçekte benzeri tüm sorularda olduğu gibi, burada da insan kendine acaba tavuk mu yumurtadan çıkıyor, yoksa yumurta mı tavuktan çıkıyor sorusunu sorar, çünkü tüm insan davranışları aynı zamanda hem toplumsal hem de bireyseldir (Piaget, 2004).

Sezgiden mantığa ya da matematiksel işlemlere geçişin, ikinci çocukluk sırasında kümelenmenin ve kümenin kuruluşuyla gerçekleştiğini kabul etmek gerekir, diğer bir deyişle, kavramlar ve ilişkiler tek başlarına kurulmazlar, ama içinde tüm öğelerin kendi aralarında dayanışma ve denge içinde olduğu toplulukların örgütlenmesiyle doğrudan doğruya kurulur. İşlemsel düzeydeki zihinsel özümlemeye

özgü bu yapı böylece insan zihnine, sezgisel ya da benmerkezci özümlemeye göre çok daha yüksek bir denge sağlar, çünkü artık böyle edinilen bir tersinirlik, şeylerin zihinle özümsenmesiyle, zihnin şeylere uyumu arasında sürekli bir dengeyi yansıtır (Piaget, 2004).

İlk Gençlik Yılları

Hiç kuşku yok cinsel tepinin olgunlaşması, geçici dengesizlikleri ortaya çıkarır ve fiziksel gelişimin tüm bu son dönemine tümüyle kendine özgü bir duygu yaşamının rengini verir (Piaget, 2004).

Gerçekte onbir oniki yaşına doğru, çocuğun düşüncesinde temel bir dönüşüm olur ve bu, ikinci çocukluk sırasında oluşan işlemlere göre bir tamamlamayı belirtir: soyut düşünceden <<biçimsel>> geçiş ya da kulağa hoş gelmeyen, ama açık bir terimle denildiği gibi <<varsayımsal – tümdengelimci>> düşünceye geçişi belirtir. Bu yaşa değin çocuğun zeka işlemleri yalnızca <<somuttur>>, diğer bir deyişle, yalnız gerçeğin kendisine yönelir ve özellikle kullanılmaya yatkın ve gerçek deneyimlere uyan, elle dokunabilir nesnelere çevrilir. Çocuğun düşüncesi gerçeklikten uzaklaştığı zaman, eksik olan nesnelerin yerine onları az çok canlı olarak temsil edenleri yalnızca koyar, ama bu temsil (represetation) inanca eşlik eder ve gerçeğe eşit olur. Buna karşılık, eğer çocuklara basit varsayımlar üzerine, problemlerin salt sözsel bir terimi üzerine düşünmeleri söylenirse, hemen desteklerini yitiriyorlar ve küçüklerin mantık öncesi sezgilerinin içine düşüyorlar (Piaget, 2004).

Biçimsel düşüncenin kuruluş koşulları gerçekte nelerdir? Çocuk için söz konusu olan yalnızca işlemleri nesnelere uygulamak değildir, başka türlü söyleyecek olursak, bu nesneler üzerine olası edimleri düşünce olarak uygulamak değildir, ama bu işlemleri nesnelerden bağımsız olarak <<düşünmektir>> ve bunların yerine basit önermeleri geçirmektir. Buna göre bu <<düşünüş>>, ikinci derecede bir düşüncedir. Somut düşünce, olası bir edimin temsilidir ve biçimsel düşünce, olası bir edimin temsilinin temsilidir. Çocukluğun son yılları sırasında biçimsel işlemlerdeki <<düşünüşler>> olasılık kazanmadan önce, somut işlemler sisteminin bitmiş olması gerektiğine demek ki şaşmamak gerekir (Piaget, 2004).

Ayrıca daha önce dışavurumlarını süt bebekliği çağında ve sonra küçük çocukluk boyunca gördüğümüz bir yasaya göre zihinsel yaşamın tüm yeni gücü, daha sonra kendi dengesini bulmak için gerçekliğin bir uyumuyla birleşerek

benmerkezciliğin özümsenmesinde dünyayı kendine katmakla başlar. Buna göre demek ki, yeniyetmenin evreni kendi bedensel etkinliğine göre özümleyen süt bebeğinin benmerkezciliğine ve şeyleri yeni doğmakta olan düşüncesiyle özümleyen küçük çocuğun benmerkezciliğine benzeyen bir zeka benmerkezciliği vardır (Piaget, 2004).

2.1.2. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

2.1.2.1. Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. O'na göre gözlem yolluyla öğrenme, taklit içerebilir de içermeyebilir de. Örneğin; sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için, soruları kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışır. Bu durumdaki öğrenci, gözlemleri sonucunda öğrenmiş; ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2004).

Bandura öğrenme ve performans ayrımını 1965'te yaptığı bir deneyle açıklamaya çalışmıştır. Bu deneyde, çocuklar üç gruba ayrılmışlardır. Çocuklardan bir grubu, büyükçe oyuncak bir bebeğe vuran, döven saldırgan bir yetişkin modelin pekiştirildiği filmi izlemiş; ikinci gruptaki çocuklar saldırgan modelin cezalandırıldığı bir film izlemişlerdir. Üçüncü gruptakiler ise saldırgan modele nötr davranılan yani saldırgan modelin ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığı bir izlemişlerdir. Daha sonra her üç gruptaki çocuklara filmdekine benzer bir bebek verilmiş ve bebeğe karşı saldırgan davranışlar ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, saldırganlık davranışları pekiştirilen modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışları en yüksek; cezalandırılan modeli izleyen modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışları en düşük; saldırganlık davranışı ne pekiştirilen ne de cezalandırılan modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışlarını ise, iki grup arasında yer aldığı görülmektedir. Yukarıdaki deney sonuçları iki bakımdan önemlidir: (1) Bu sonuçlar, öğrenme ve performans ayrımını ortaya çıkarmaktadırlar. Saldırganlık davranışı cezalandırılan modeli izleyen çocuklar da saldırganlığı öğrenmişlerdir ancak gözlenebilir davranışa yani performansa dönüştürmemişlerdir. (2) Bireyin davranışı

başkasının geçirdiği yaşantıdan etkilenmektedir. Birinci grupta saldırgan modelin pekiştirilmesi, onu gözleyen çocukların saldırgan davranış kazanmalarına neden olmuştur. İkinci grupta modelin cezalandırılması ise, onu izleyen çocukların saldırganlık davranışı göstermesini engellemiştir. Sonuç olarak, bireyin davranışının dolaylı yaşantılardan yani başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilendiği görülmektedir (Senemoğlu, 2004).

2.1.2.2. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar şunlardır (1986):

1) **Dolaylı pekiştirme (Vicarious reinforcement):** Araştırma sonuçları, davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireylerin modelin davranışını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiklerini göstermektedir.
2) **Dolaylı ceza (Vicarious punishment):** Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engellemektedir. Bu durum, özellikle bir gruptaki, bir toplumdaki bireylerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmeyen davranışları engellemede önemli bir role sahiptir. Örneğin; sınıfta saldırgan davranışlar gösteren bir öğrencinin öğretmen tarafından cezalandırılması, diğer çocukların saldırgan davranışlar göstermelerini engellemektedir. Saldırganlık cezalandırılmadığında ise, çocuklar saldırganlığı taklit etme eğiliminde olurlar. Ancak, çocuklar saldırganca ve duygusal bir şekilde cezalandırılırlarsa, bu durum da saldırganlığı taklit etme eğilimi doğurabilir. Sonuçta saldırgan bir şekilde cezalandırıcı ana-babalar, çocuklarının da saldırganca cezalandıran birer ana-baba olmalarına neden olurlar.
3) **Dolaylı güdüleme (Vicarious motivation):** Gözlenen ürünler, bireyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda onu elde etmeye de güdüler. Ancak, gözlenen davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Ayrıca, gözlemci o davranışı yapabileceğine inanmalıdır.

Başkalarının başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemek, belli bir davranışı yapmak için, bireyin kendi yeteneğini değerlendirmesine yardım eder.

4) **Dolaylı duygu (Vicarious emotion):** Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılandan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkuların nedeni ise, söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir. Modeller, sesleri, mimikleri, bağırmaları, ağlamaları, söyledikleri sözler yoluyla gözleyen kişiye birçok mesaj verir ve sonuçta modeli gözleyen kişi dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilir.

5) **Modelin özellikleri:** Sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci, modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir. Ancak, buna karşın model ne kadar yüksek statülü ve güçlü ise, modelin gözleyiciler üstündeki etkisi düşük statülüden daha yüksek olmaktadır. Yani gözlemci yüksek statülü ve güçlü kişinin davranışlarını daha çok taklit etme eğilimde olmaktadır. Bu zıt durumun nedeni henüz bilinmemekle birlikte (Bandura, 1986, s. 209) gözlemci de model alınan kişinin başarısının kendi başarısına katkıda bulunacağı beklentisi oluşmaktadır. Ancak gözlemci, başarılı ve etkili modelin davranışını taklit etmede başarısız olursa, davranışı yapmaktan vazgeçtiği gibi, modelin gözlemci üzerindeki etkisi de azalır (Senemoğlu, 2004).

2.1.2.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel olarak, altı ilke vardır (1977, 1986):

1. **Karşılıklı belirleyicilik (Reciprocal determinism):** Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir.

Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Birey, davranış, çevre, birbirlerini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlemelerine rağmen her zaman bütün olaylarda her biri aynı etkiye sahip değildir. Sonuç olarak bireyin gelecek davranışları, çevre, davranış ve bireysel özellikleri tarafında belirlenmektedir (Senemoğlu, 2004).

2. **Sembolleştirme kapasitesi (Symbolizing capability):** Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: insanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun kafasında bir video kaydedicisi olduğu ve kendisine gelen her şeyi kaydettiği düşünülürse videokaset de her yaşantının bilişsel temsilcisini ya da sembolünü hatırlama kapasitesi olarak düşünülebilir. Aynı şeyler, geçmiş için olduğu kadar gelecek içinde geçerlidir. Henüz meydana gelmemiş olaylar da zihinde temsil edilir. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Bandura, 1986).
3. **Öngörü kapasitesi (Forethought capability):** sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısaca, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriyi düşünebilmelidirler (Senemoğlu, 2004).
4. **Dolaylı öğrenme kapasitesi (Vicarious capability):** İnsanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarının görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı

öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir Senemoğlu, 2004).

5. **Öz düzenleme kapasitesi (Self regulatory capability):** Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler. İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır (Bandura, 1982). Elbetteki insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Ancak, yine de davranışlarından kendileri sorumludurlar (Senemoğlu, 2004).
6. **Öz yargılama kapasitesi (Self reflective capability):** Sosyal öğrenme kuramlarının belki de en önemli ilkelerinde biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bandura (1977) bireyin, kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik (Self efficacy) adını vermektedir. Bireyin öz yeterliğine ilişkin algısı kendi gerçek yeterliğini yansıtmayabilir. Ancak, algılanan öz yeterlik, bireyin etkinliklerinin seçimini, bir etkinlikte harcayacağı çabayı, bir güçlükle karşılaştığında göstereceği sebat süresini, duyacağı kaygı ya da güven düzeyini etkiler (Bandura, 1982).

2.1.2.4. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenme dört temel süreci kapsamaktadır. Bunlar; dikkat etme, hatırda tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir.

1. **Dikkat etme süreci:** Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı modele dikkat etmektir. Birey, model alacağı etkinliklere dikkat edip, doğru bir biçimde algılamazsa gözlem yoluyla öğrenme meydana gelmez.

Gözlemcinin dikkatini etkileyecek birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları gözlemciye ait bazıları ise model aittir. Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörlerden bazılar şunlardır:

- Öncelikle gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği, dikkat edilecek uyarıcıların niteliğine bağlıdır.
- Gözlenecek etkinliklerin, gözlemcinin amacına uygun olması, gözlemcinin dikkatini çekmede önemli bir role sahiptir. Özellikle dikkat çekici birçok etkinlik bulunduğu bir ortamda, gözlemci kendi amacına uygun etkinliklere dikkatini yönlendirir.
- Gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştirmeler, gelecekteki gözlemlerini etkileyecek bir algısal kuruluş yaratır. Yani geçmişte hangi davranışları, etkinlikleri onay görmüşse, modelin de benzer davranışlarına dikkat edecektir.
- Modelin fonksiyonel değeri olan etkinlikleri gözlemcinin dikkatini çeker. Diğer bir deyişle, önemli sonuçlar doğuran etkinlikler dikkat çekicidir.
- Model alınan etkinliklerin basit, yalın, açık ve çarpıcı olması gerekir. Gizlenmiş ve karmaşık olan etkinlikler daha az dikkat çekicidirler.
- Modelin yaş, cinsiyet, saygınlık, statü, çekicilik, güç, ün vb. özellikleri gözlemcinin dikkatini etkileyen özelliklerdir.

Sonuç olarak, bireyin ilgi, gereksinim ve amaçları, önceki aldığı pekiştireçler, modele duyulan hayranlık, gözlem yoluyla öğrenmede “dikkat etme” sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir (Senemoğlu, 2004).

2. **Hatırda tutma süreci (Retention):** Gözlem yoluyla öğrenilen bilgiden yararlanabilmek için, gözlemcinin modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu nedenle gözlenen bilgi, sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bilgi iki yolla sembolleştirilmektedir. Bunlardan biri, bilginin zihinsel resimlere, imgelere dönüştürülmesidir; diğeri ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (Woolfolk, 1993).

Bandura'ya göre, davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğunluğu görsel olmaktan çok sözeldir. Hatta modelden kazanılan görsel bilgi daha sonra sözel bilgiye dönüştürülmekte ve daha kolay depolanmaktadır. Ancak sözel ve imgesel semboller ayrı ayrı tartışılsa bile, modelden kazanılan bilginin ayrı ayrı temsil edilmesi çok zordur. Çoğunlukla model alınan etkinlikler, her iki tür sembolleştirmeyi de içermektedir (Bandura, 1997; 1988, akt. Senemoğlu, 2004).

3. **Davranışı meydana getirme süreci:** Bu aşama öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini belirler. Ancak bilişsel olarak öğrenilenlerin davranışa dönüştürülebilmesi için bireyin fiziksel ve psiko-motor özelliklerinin uygun olması gerekir. Ayrıca, Bandura, bireyin fiziksel özellikleri uygun olsa bile, öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterli isteğe ve başarabileceği inancına, yani "öz yeterlik kapasitesi"ne sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Woolfolk, 1993). Bandura'ya göre, davranışın yapılmasında önce gözlemcinin davranışının, modelin davranışına uygun hale getirmesi için, birey davranışı zihinsel olarak tekrar etmelidir. Bu prova etme sürecinde birey kendi davranışını gözler ve kendi davranışı ile zihinde tuttuğu modelin davranışlarını karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucuna göre kendine dönüt verir. Gözlemcinin davranışı ile modelin davranışı arasındaki farklılık, düzeltme etkinliklerini başlatır. Bu süreç gözlemcinin davranışı model alınan davranışa benzeyinceye kadar sürer. Bu süreçte, model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması, gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gözlemesini, düzeltmesini ve modelin davranışına yakınlaştırmasını sağlamaktadır. (Hergenhahn, 1988, , akt. Senemoğlu, 2004). Sonuç olarak, davranışı meydana getirme aşamasında yapılan zihinsel tekrarlar davranışın daha doğru ve ustaca yapılmasını sağlar. Ayrıca, bireyin davranışı yapabileceğine ilişkin inancı, yani öz yeterlik duygusu, davranışın meydana getirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Woolfolk, 1993)

4. **Güdülenme süreci:** Bandura öğrenme ve performansı birbirinden ayırmıştı. İnsanlar, yeni davranışları ya da becerileri, gözlem yoluyla kazanabilirler ancak onu yapmaya güdüleninceye ya da ihtiyaç

duyuncaya kadar performans olarak göstermezler (Gage ve Berliner, 1998, akt. Senemoğlu, 2004).

Bandura'nın bilişsel sosyal kuramında pekiştirmenin iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi; gözleyenlerde, modelin pekiştirilen davranışı gibi davrandıkları takdirde onların da pekiştirileceklerine ilişkin beklenti yaratır. İkincisi ise, öğrenmenin performansa dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak işlev yapar. Yani öğrenilen şeylerin kullanılması için bireyi güdüler. Bandura, pekiştirme kuramcılarından farklı düşünmektedir. O'na göre öğrenmenin oluşması ya da doğrudan yaşantı kazanılması için pekiştirmeye ihtiyaç yoktur. Birey sadece modelin ya da başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek de öğrenir. Dolaylı pekiştirme ya da dolaylı ceza, doğrudan pekiştirme ya da doğrudan ceza kadar etkilidir. Birey hem kendi, hem de başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek bilgilenir ve bu bilgiyi de gelecekte pekiştireç elde etmek için kullanırlar (Hergenhahn, 1998, akt. Senemoğlu, 2004).

Bandura'nın önem verdiği bir başka pekiştireç türü ise "içsel pekiştirme"dir. Bireyin kendine değer vermesini, yeterliğinin gelişmesinden zevk almasını sağladığından dolayı, bireyin kendi kendini pekiştirmesi, dışsal pekiştirmeden daha önemlidir (Senemoğlu, 2004).

2.1.2.5. Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler

Bandura'ya göre (1986), gözlemci modelden beş şey öğrenmektedir:

1. Birey başkalarını gözleyerek yeni bilişsel beceriler (örneğin; etkili okuma, problem çözme vb.) ve yeni psiko-motor beceriler (örneğin; masa tenisi oynama vb.) öğrenebilir.
2. Bireyin modeli gözlemesi sonucu, önceki öğrenmiş olduğu yasaklar ya güçlenir ya da zayıflar. Örneğin; kendisinin yapmaktan çekindiği davranışı model yapıyor ve pekiştiriliyorsa, kendi de yapmaktan çekindiği bu davranışı gösterir hale gelebilir.

3. Gözlemci için model sosyal bir harekete geçirici olarak görev yapabilir. Yani gözlemci yeni değerler, inançlar kazanabilir.
4. Gözlemci, modelden çevrenin ve eşyaların nasıl kullanılacağını da öğrenir. Çocuklar çevrenin ve eşyanın nasıl kullanıldığını gözleyerek öğrenirken yetişkinlerde genellikle, ilk karşılaştıkları durumlarda bu yolu çok kullanırlar.
5. Gözlemci, modelin duygularını açıklama biçimini gözleyerek, kendi de benzer biçimde duygularını açıklayabilir. Özellikle çocuklar, birçok duyguyu açıklama biçimini bu yolla öğrenirler.

2.1.2.6. Öz Yeterlik (Self Eficacy)

Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz yeterliktir. Öz yeterliğe, teknik olarak "**algılanan öz yeterlik**" denmektedir. *Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir* (Bandura, 1986; s.391). Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma yapma vb. öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. **Öz yeterlik**, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2004).

Öz yeterlik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynakla şunlardır:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.

3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçüde öz yeterlik yargısını etkiler.
4. Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkiler.

2.1.2.7. Öz Düzenleme (Self Regulation)

Sosyal öğrenme kuramında bir diğer önemli kavram, öz düzenlemedir. **Öz düzenleme**, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Öz düzenleme, insan olmanın bir özelliğidir. Bu nedenle Bandura'ya göre insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemezler. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendilerine düzenlerler (Bandura, 1977).

Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla, başkalarının ve kendi yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirler. Böylece birey, doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartları geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer davranışı standartlarına uygunsa birey kendi kendini pekiştir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendi kendini cezalandırabilir ya da davranışta yeniden düzenlemeye gidebilir (Senemoğlu, 2004).

Bandura, bireyin performans standartları ulaşabileceğinden çok yüksekse, birey için mutsuzluk kaynağı oluşturacağını belirtmektedir. Bireyin, kendini değerlendirmeleri sırasında, performans standartlarına ulaşamadığını görmek, giderek kendini değersiz hissetmesine, amaç yokluğuna, depresif reaksiyonlara neden olmaktadır. Amaçların ulaşılamayacak kadar güç ve uzak belirlenmesi bireyi hayal kırıklığına uğratabilir. Bu nedenle, ulaşılabilecek yakın amaçlar belirlemek, bireyi harekete geçirmek için güdüleceği gibi sonuçtan tatmin olmasını da sağlar. Bandura'ya göre birey, kendi kendini değerlendirme sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir. Davranışın düzenlenmesinde, içsel pekiştirmeler başkalarından aldığı dışsal pekiştirmelerden daha etkilidir (Senemoğlu, 2004).

Öz düzenleme de, içselleştirilmiş performans standartları kadar, algılanan öz yeterlik kavramı da etkilidir. Eğer bireyin algıladığı öz yeterlik kavramı, kendi gerçek yeterliğine uygun ise, öz düzenleme yani bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleşir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinden daha düşük ise, bu sefer birey tembelliğe yönelebilir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinin çok üstünde ise, birey hep yeteneğinin çok üstünde olan şeyleri yapmaya kalkışacağından başarısızlıklarla karşılaşır. Bu durum da, kızgınlığa, hayal kırıklıklarına ve hemen hemen her şeyden vazgeçmesine neden olabilir. Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramına göre birey, kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışlarını düzenler. Kısaca, insan kendi davranışlarını etkili olarak kontrol edebilir. Dışarıdan başkalarının kontrolüne ihtiyacı yoktur (Senemoğlu, 2004).

2.1.3. Aaron Beck'in Bilişsel Terapisi

2.1.3.1. İnsan Doğasına Bakış

Beck'e göre psikolojik duygusal sorunlar, insanların olay ve olguları algılamada, anlamlandırmada ve değerlendirmede yaptıkları çarpıtmalardan kaynaklanır. Bu yaklaşım, kişinin yaşadığı problemlerin büyük bir çoğunluğunu, sahip olduğu yanlış kanı ve zanlarla gerçeği çarpıtması sonucu bizzat kendisinin oluşturduğunu savunur (Beck, 2005). İnsan, üç temel yapıya sahiptir ve Beck, bunu "Bilişsel Üçlü" olarak adlandırır. Bilişsel üçlü, bireyin, kendisine, geleceğe ve dünyaya ilişkin algılarının yorumlamasıdır. Beck'in söylediği gibi, biyolojik, çevresel ve sosyal faktörlerin kombinasyonu, psikolojik sıkıntıya neden olabilir. Bunlardan birinin bir bozukluğa tek başına neden olması nadiren görülür. Bazen, erken çocukluk dönemindeki olaylar daha sonraki bilişsel bozukluklara sebep olabilir. Deneyimlerin yetersizliği, yanlış varsayımlar yapma gibi etkisiz düşünme yollarına sevk edebilir. Bireylerin, stres zamanında endişeli bir şekilde durumu tahmin etmeye, anlamaya çalışırken düşünceleri bozulabilir. Biyolojik, gelişimsel ve çevresel faktörlerin kombinasyonunun oluşturduğu psikolojik bozukluklar, bu hatalı düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Sharf, 2004).

Bilişsel terapi, bireylerin düşüncelerini, onların erken çocukluk döneminden başlayarak devam eden yaşamlarına kadar inceler. Erken çocukluk dönemi deneyimleri, başkası veya kendi dünyası hakkındaki düşüncelere ışık tutar. Normal olarak bireylerin çocukluk dönemlerindeki ailelerinden aldıkları destek ve sevgi gibi deneyimler onlara,

kendilerinin şirin ve yeterli olduklarını düşündürür ve bu da yetişkinlik dönemlerinde pozitif bir bakış açısına sahip olmalarına olanak tanır. Psikolojik uyumsuzluklarla yetişen şahıslar şirin olmadıklarını, yetersiz olduklarını düşünürler ve bu da negatif bir bakış açılarının olmasına sebep olur. Böyle gelişimsel deneyimler, kritik olaylar ya da sarsıcı deneyimler, bireylerin düşünce sistemlerini etkiler. Bir öğretmen tarafından alay edilmek gibi negatif deneyimler, kişileri, "eğer diğerleri benden hoşlanmazsa ne yaparım, ben önemli biri değilim" gibi koşullu düşüncelere yöneltebilir (Sharf, 2004).

2.1.3.2.Bilişsel Yapı

Bilişsel terapi bilişsel model üzerine temellendirilmiştir. Bu modele göre, insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarında etkilenmektedir. İnsanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil, o olaya ilişkin olarak kişinin kendi zihninde verdiği anlamdır (Beck, 1964; Ellis, 1962; akt, Beck, J. 2001)

Bilişsel kuram, klinik olarak bireyin bilişsel yapısını kavramlaştırırken, ele aldığı bilişleri iki ana başlıkta inceler: "Otomatik düşünceler ve şemalar". Şemalar, ara inançlar ve temel inançlar olarak ikiye ayrılır. Bazı kuramcılar, anlama kolaylığı olması açısından şemaların bu iki türünü ayrı ele alarak, otomatik düşünceler, ara inançlar ve kurallar ve temel inançlar olarak üçlü bir ayrım yaparlar. Bu üç grup bilişi, iç içe geçmiş üç daire şeklinde düşünürsek, en yüzeyde otomatik düşünceler, daha sonra ara inançlar ve en içte, çekirdekte de temel inançlar yer alır (Türkçapar, 2007).



Şekil 1. Kognitif yapı

Kaynak: Türkçapar, H. M. (2007)

2.1.3.3. Otomatik Düşünceler

Beck'e göre bilişsel yapı üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde de otomatik düşünceler yer almaktadır ve sadece psikolojik sorunları olan bireylerde değil, bütün bireylerde gözlenmektedir. Otomatik düşünceler bireyin kendisi, dünyası ve geleceği ile ilgili iç diyaloglarıdır. Genellikle mantık süzgecinden geçmeyen, olaylar karşısında hızlı bir şekilde ortaya çıkan, kolaylıkla fark edilemeyen ve birey tarafından analiz edilmeden doğru kabul edilen düşüncelerdir (Karahan, ve Sardoğan, 2004).

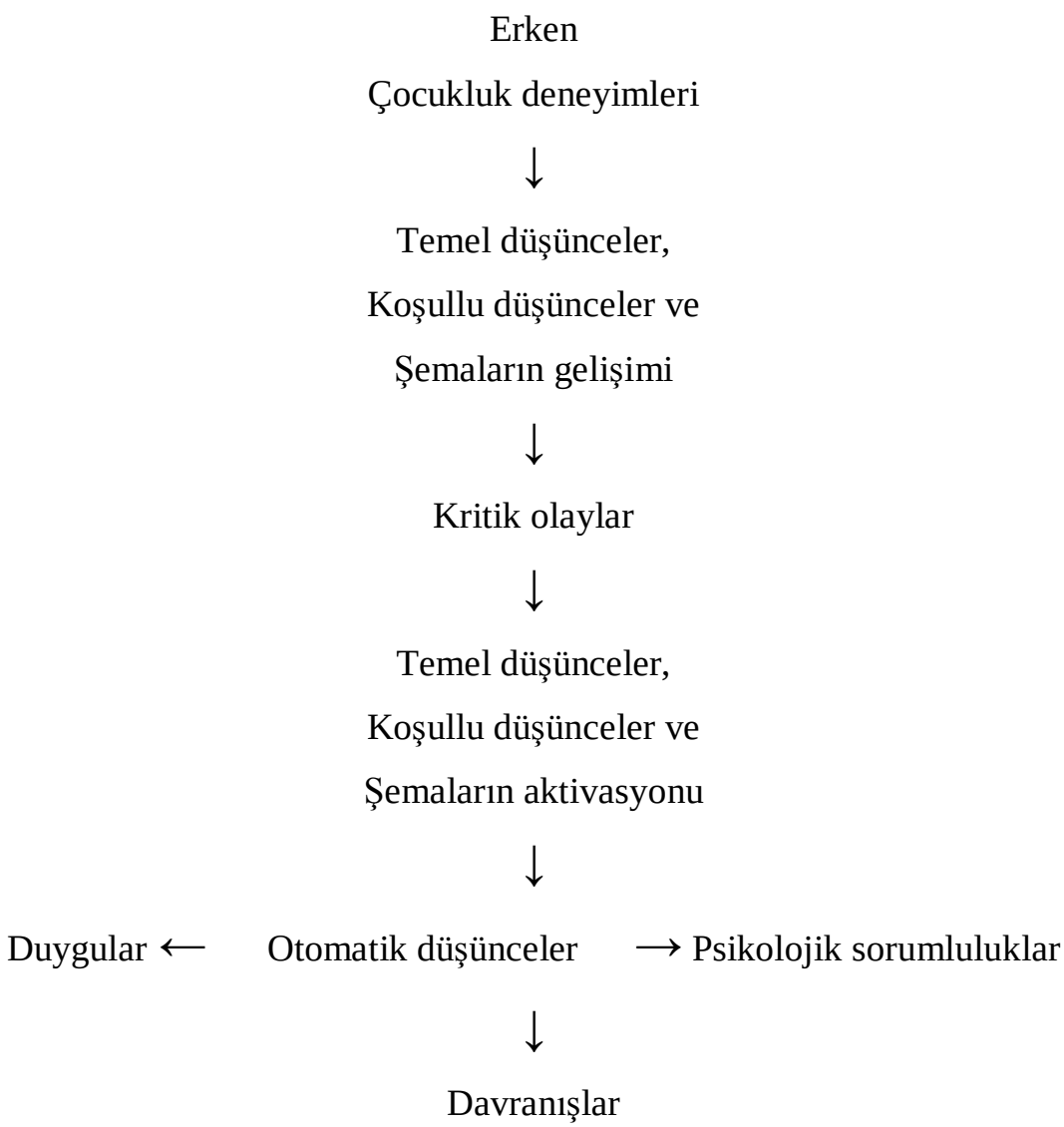
Otomatik düşünceler genellikle spontan, gizli ve seri durumdadır. İnsan zihninde aniden ortaya çıkabilmektedir. İçerik ve anlamlarına göre belirli duygularla birleşik durumdadır. Yani duygularla bağlantılıdır ve uçuşma özelliğine sahiptir (Karahan, ve Sardoğan, 2004).

Herhangi bir durumda kişinin temel inançları, o durumu algılayışını etkiler. Bu etki duruma özgü otomatik düşüncelere yansır. Bu otomatik düşünceler de kişinin yaşadığı duyguları etkiler. Bir adım daha ileri gidecek olursak, otomatik düşünceler aynı zamanda davranışları da etkileyerek bazı bedensel fizyolojik tepkilere yol açar (Beck, J., 2001).

Otomatik düşünceler, kişinin zihninde bizzat olup biten şeylerdir, örneğin şu anda size, zihninizi gösteren bir cihaz bağlanabilse, otomatik düşünceler, bunu size göstereceği şeyler arasında yer alır. Bunlar kendiliğinden ortaya çıkarlar, çok kolay fark edilmezler, yönlendirilmiş ve güdülenmiş düşünce ürünü değillerdir ve en önemlisi de birey tarafından analiz edilmeden, doğruluğu kabul edilen düşüncelerdir. Sıklıkla fark edilmezler, sadece eşlik eden duygu fark edilir, içerik ve anlamlarına göre belirli duygularla birleşiktirler. Konuşma dili gibi değildirler, zihinde yer aldıkları için kısa ve uçuşan doğaları vardır, zihin içinde çok hızlı akan anlam kümeleridir, genellikle çok kısa, gelip geçici, seri ve örtüktürler. Yani kapalı bir yere girdiğinde agorofobik bir hastanın zihninden sadece "eyvah" şeklinde bir otomatik düşünce geçebilir (Türkçapar, 2007; Beck, J., 2001).

Otomatik düşünce, Beck' in bilişsel terapisinin anahtar kavramıdır. Bazı düşünceler, çaba göstermeden ya da seçim yapmadan kendiliğinden meydana gelir. Psikolojik bozukluklarda, otomatik düşüncelerin biçimi bozulur. Örneğin, Nancy mağaza departmanında asistan olarak iş için başvurmayı erteler, tezgâhtarlık olan mesleğinden mutsuzdur ve "şu an çok meşgulüm tatil sezonu bittiği zaman bir iş için başvuru yapacağım ve diğer mağazalara giderek zaman kaybedemem" gibi düşüncelere

kapılır. Belirtilen bu düşünceler terapistin yardımıyla haklı çıkarılır. Meslek seçmeyle ilgili, “ben kendimi iyi ifade edemeyeceğim başkaları benden daha iyi olacak” gibi düşünceler oluşabilir. Terapist, bu otomatik düşüncelerden açık açık bir takım taslaklar veya temel inançlar ortaya çıkartabilir (Sharf, 2004).

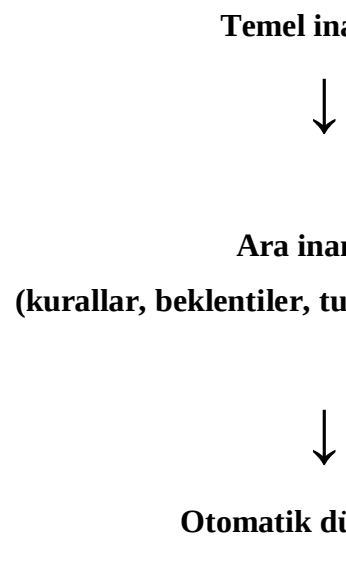


Şekil 2. Bilişsel terapide davranışın oluşum süreci

2.1.3.4. Ara İnançlar ve Kurallar

Temel inançlar, genellikle kalıplaşmış tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşan, “ara inançlar”ın gelişimini etkiler. Bu inançlar, onun herhangi bir durumu nasıl algıladığını etkilemektedir. Bu algıları ise neler düşündüğünü, neler hissettiğini ve nasıl

davrandığını belirlemektedir (Beck, J., 2001). Bu ara inançların temel inançlar ve otomatik düşüncelerle ilişkisi, aşağıdaki şekilde şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Ara inançların temel inançlar ve otomatik düşüncelerle ilişkisi

Temel inançlar ve ara inançlar nasıl ortaya çıkar? İnsanlar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, çevrelerinde olup bitenlere bir anlam vermeye çalışmaktadırlar. Uyum yapabilmek için deneyimlerini anlaşılabilir bir şekilde düzenleyebilme ihtiyacı içindedirler (Rosen, 1988; akt. Beck, J., 2001) dünyayla ve diğer insanlarla etkileşimleri, dünyaya ve diğer insanlara yönelik kendi deneyimlerine dayalı kendi "bilgilerini" ve "inançlarını" oluşturmalarıyla sonuçlanır (bu bilgilerin her ortam için doğruluğu ve işlevselliği sorgulanabilir.) (Beck, J., 2001).

Ara inançlar, kişinin kendisi, diğerleri ve kişisel yaşantısı ile ilgili kural, tutum ve varsayımlarıdır. Otomatik düşünceler kadar açık olmasalar da, ara inançlar, temel inançlara kıyasla daha kolay değiştirilebilirler (Beck, J., 2001). En yüzeyde yer alan, yaşanan ana ve duruma özgü olan, otomatik düşüncelerin altında kişinin dile getirmemekle birlikte, inanmakta olduğu ara inançlar, kuralları ve sayıltıları yer alır. Kurallar ve sayıltılar söze dökülmese de, davranışın soyut düzenleyicileridir. Bunları, bir anlamda, bireyin kendisinin ve diğer insanların davranışları, başlarına gelen şeyler ve yaşantıyla ilgili kalıcı hale gelmiş kuralları ve beklentileri olarak görebiliriz. İnançlar ve sayıtlılar, duruma göre kişinin uyumunu bozucu veya işlevsiz olabilirler. Ara inançlara örnek olarak, "eğer başarısız olursam sevilmem", "gerçek yüzümü

göstermezsem sevilirim" gibi sayıltıları ve "duygularımı göstermemeliyim", "yardım istemek zayıflıktır" gibi kural ve tutumları verebiliriz (Türkçapar, 2007).

2.1.3.5. Temel İnançlar

Çocukluktan başlayarak, insanlar kendileriyle, diğer insanlarla yaşadıkları dünyayla ilişkili bazı inançlar geliştirirler. En temel, en derinlerdeki inançlar ise, dünya ve diğer insanlarla olan ilk deneyimleriyle biçimlenen ve genellikle hiç sorgulanmamış olan algıları, fikirleridir. Bu fikirler kişi tarafından değişmez doğrular olarak, olduğu gibi kabul edilirler (Beck, J., 2001).

Temel inançlar, en derinde olan zihinsel yapı taşlarındandır; "katı", "toptancı" (global); "aşırı genelleyicidirler". Otomatik düşünceler ise en yüzeydeki zihinsel ürünler olarak, belirli durumlara özgüdürler ve insanın zihninden, sözcükler ya da imajlar (hayaller) şeklinde geçerler (Beck, J., 2001).

Temel inançlar, kişinin kendisiyle ilgili en temel fikirleridir. Bazı yazarlar, bu inançlara şemalar adını vermektedir. Beck ise, ikisi arasında şöyle bir ayrım yapmaktadır. Ona göre şemalar, dünyayı algılayışımızı sağlayan yapıları oluştururken, inançlar o yapının kişisel deneyimlerine dayalı içeriğidir. Dahası Beck, bu olumsuz temel inançların iki grupta toplanabileceğini belirtmektedir: "Çaresizlik (güç, başarı performans yetersizliği ile ilgili olanlar) ve sevilmezlik (duygusal eksikliklerle ilgili olanlar, değersizlik, ahlaki eksiklik ile ilişkili olanlar)". Bazı danışanların inançları bir grupta iken diğerlerininki her iki grupta da olabilmektedir (Beck, J., 2001).

Çocuk, çevresindeki kendi için önemli insanlarla etkileştikçe, bu inançlar gelişmeye başlar. Yaşamları boyunca pek çok kişi olumlu temel inançlarını sürdürür: "Pek çok şeyi becerebilirim, beğenilen biriyim, değerliyim" gibi. Olumsuz temel inançlar, genellikle psikolojik rahatsızlık zamanlarında ortaya çıkar. Bazı kişilik bozukluklarında ise bazen sürekli olarak aktif olan olumsuz temel inançlardan söz edebiliriz (Beck, J., 2001). Örneğin sağlıklı bir birey arkadaşı tarafından terk edildiğinde bir kaç gün kendini kötü hissedebilir, o sırada "sevilmiyorum" olumsuz temel inancı etkinleşmiştir. Bu kişi, bu olayı kısa sürede atlatamayıp depresyona girerse bu depresyon süresincede olumsuz temel inanç etkin olur, kişi depresyondan çıktığında ise tekrar olumlu "seviliyorum" temel inancı hâkim hale gelir. Kronik depresyonu olan ya da kişilik bozukluğu olan bireylerde ise olumlu temel inanç çok zayıftır, hatta yok denecek düzeydedir. Olumsuz temel inanç genellikle etkindir. Örneğin, çekingen kişilik

bozukluğu olan bir bireyde “sevilmiyorum” temel inancı sürekli etkin durumdadır (Türkçapar, 2007).

Bireylerin sadece kendilerine değil, diğer insanlara ve genel olarak dünyaya yönelik olumsuz temel inançları vardır: “İnsanlara güvenilmez, dünya berbat bir yerdir”. Olumsuz temel inançlar, genellikle global, aşırı genelleyici ve değişmeye dirençlidirler. Temel bir inanç aktive olduğunda, kişinin o inancı destekleyici kanıtları bulup çıkarması daha kolaydır ve inanca ters olan veriler ve kanıtlar ise genellikle çarpıtılır (Türkçapar, 2007).

Çaresizlik Temel İnançları	**Sevilmezlik Temel İnançları**
***Çaresizim.	*Değersizim.
*Güçsüzüm.	*İstenmiyorum.
*Yetersizim.	*Çekici değilim.
*Beceriksizim.	*Çirkinim.
*Başarısızım.	*Kötüyüm.
*Şansızım.	*Eninde sonunda terk edileceğim.
*Kadersizim.	*Sevilmeyecek biriyim.
*Zavallıyım.	*Yalnız kalacağım.

Şekil 4. Çaresizlik ve sevilmezlik temel inançları

2.1.3.6. Şemalar

Beck şemayı; dışarıdan gelen uyaranları değerlendiren, ayıklayan ve kodlayan bilişsel yapılar olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle şemalar, dünyayı algılayışımızı sağlayan bilişsel yapılardır. İnançlar ise bu bilişsel yapıların, kişisel yaşantılara dayalı olan içeriğini oluşturmaktadır. Yani inançlar, şemaların içeriği durumundadır. Şemaların içeriği olumlu olabilir ancak patalojik durumlarda genellikle olumsuz içeriğe sahiptir. Örneğin, “Ne yapsam boş, beni kimse sevmez”,”Aptalın biri-yim”,”Beceriksizim, benden adam olmaz”,”Kötü bir insanım, cezalandırılmalıyım”,”Beni kimse sevmez” gibi (Karahan, ve Sardoğan, 2004).

Örneklerde görüldüğü gibi şemalar bireyin kendisiyle ilgili ve tartışmasız kabul ettiği inançlar ya da gerçekler durumundadır. Bu inançlar depresif danışanlarda daha da dikkat çekicidir. Örneğin; “Çevremdeki herkes beni sevmeli”,”Yaptığım her işte tam

olarak başarılı olmalıyım”,”Yaptığım her işi başkasından yardım almadan yapmalıyım”,”Yaptığım her iş kusursuz olmalı” gibi. Şemalar öğrenme ve yaşantı yoluyla değiştirilebilmektedir. Şemalar aslında, bireyin çevreye uyumunu sağlamak için gelişmiş yapılardır. Uyuma sürdürücü olabilirken, uyumu bozucu işlevde görebilmektedirler (Karahan, ve Sardoğan, 2004).

Şemalar, bireyin olay ve olguları değerlendirdiği, ayıkladığı ve uyaranların kodlandığı bilişsel yapılardır. Bütün uyaranlar şemalara göre kodlanır. Ara inançlar, temel inançlarla ilgili şemalar vardır. Bireyler, kendilerinin dünyasını ve kendilerinin önemli inançlarını ve varsayımlarını düşünürken insanlar, olaylar ve çevre hakkında bilişsel şema meydana getirirler. Bilişsel şemanın pozitif ve negatif olmak üzere iki temel türü vardır. Bir durumda pozitif şema olabilen başka bir durumda negatif şema oluşturabilir. Freeman (1993), koşullara bağlı hem pozitif hem negatif olan şema için örnek verir (Corey, 2008).

> *Allen 67 yaşında bir erkektir. O, uluslar arası bir firmadan şu sıralar yönetici şef olarak emekliye ayrılmıştır. 50 yıllık bir dönem içerisinde kendisini yüksek okul öğrenciliğinden şef pozisyonuna getirmiştir. Emekliliğinde, psikolojik bakımdan sağlıklı iyi aile ilişkilerine, yeterince paraya ve arkadaş çevresine sahip olmuştur. Terapi için geldiği zaman kısmen depresif olduğu görülmüştür. İşleyen şema onu başarıya götürmüştür. Bu “ben yaptığım ya da ürettiğim şeyim”. Aynı şemalar fakat onun yaşamına etkileri farklıdır* (Sharf, 2004).

Beck ve Weishaar (1989), şemaları tanımlarken, şemaların kişisel deneyim ve etkileşimlerden geliştiğini vurgulamışlardır. Bazı şemalar, hassaslık ve eğilim ile ilgilidir. Örneğin; depresyondaki bireyler “hiçbir şeyi doğru yapamıyorum”, “diğer insanlar benden daha becerikli” gibi negatif şemalara sahip olabilirler (Corey, 2008).

Bunun dışında Clark ve Beck (1999), 5 türde şema tanımlamışlardır. Bunlar; bilişsel kavramsal, etkisel, psikolojiksel, davranışsal ve motivasyoneldir. Bilişsel kavramsal şema, dünyamızın anlamını bir nevi depolama ve değerlendirmek içindir. Temel inançlar, bilişsel kavramsal şemalardır. Etkisel şemalar, hem negatif hem pozitif duyguları içerir. Psikolojik şemalar; panik reaksiyon, fiziksel fonksiyonların algılarını içerir. Davranışsal şemalar; korku anındaki kaçış gibi aksiyonlardır. Motivasyonel şemalar; davranışsal şemalarla bağlantılıdır, onlar aksiyonu başlatırlar. Motivasyonel

şemalar, kederden sakınmayı, yemeyi, çalışmayı, oynamayı arzulamayı içerir. Bu şemalar, uyarlanabilir ya da bozuk adaptasyonla ilgili olabilir (Sharf, 2004).

2.1.3.7. Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel hatalar, bilginin hatalı işlenmesi sonucunda duruma uygun olmayan ve duygusal sıkıntıya yol açan otomatik düşüncelere yol açarlar. Bir diğer deyişle, duruma uygun olmayan olumsuz otomatik düşüncelerde görülen özelliklerin sınıflandırılmasıyla çeşitli bilişsel çarpıtma kategorileri ortaya çıkar (Türkçapar, 2007).

Bireylerin önemli düşünceleri ya da şemaları bilişsel bozukluklara özne olmuşlardır. Şemaların, çocukluk döneminde oluşması yüzünden şemaları destekleyen düşünce yöntemleri, düşünmedeki, erken dönemde oluşmuş hataları yansıtabilir. Bilişsel bozukluklar, bilgi oluşumu hatalı ya da etkisiz olduğunda görülür. Beck'in (1967), depresyonla olan orijinal çalışmalarında, kayda değer birçok depresif insanın düşünce oluşumlarının bilişsel bozukluğunu tanımlamıştır. Freeman (1987) ve Derubeis, Tank ve Beck (2001), farklı psikolojik bozukluklarda bulunan birtakım ortak bilişsel çarpıtmaları tartışmışlardır. Bunların 10 tanesi şunlardır: "Ya hep ya hiç tarzında düşünme, seçici soyutlama, zihin okuma, keyfi çıkarım, felaketleştirme, aşırı genelleştirme, -meli –malı düşünce tarzı, etiketleme, büyültme ya da küçültme, kişiselleştirme (Sharf, 2004).

1.Keyfi çıkarım: Destekleyici kanıtlar olmaksızın ya da gerçekte tersine kanıtlar olduğu durumda bile belli bir sonuca ulaşmayı anlatmaktadır. "*Amiri tarafından çağırılarak işi konusunda bilgi verilen bir memurun "yaptığım işler kötü olduğu için benimle görüşüyor" diye düşünmesi"* buna örnek verilebilir.

2. Seçici Soyutlama: Olayın bağlamından kopartılarak bir detaya odaklanma, durumun daha belirgin diğer özelliklerini ihmal etme ve bu sınırlı özellik temelinde bütün yaşantıyı kavramlaştırmadır. "*Bütün notları pekiyi olan bir öğrencinin, orta olan bir tek notuna takılarak sınıfta kalabileceğine inanması"* buna örnek verilebilir.

3. Aşırı Genelleme: Sınırlı sayıda örneği temel alarak oluşturulmuş bir genel kurala inanmak ve bunu izlemektir. "*Bir genç kızın erkek arkadaşı onu aldattığı için, bütün erkeklere güvenilmeyeceğini düşünmesi*" buna örnek verilebilir.

4. Büyültme ve Küçültme: Bireyler, bazen durumları yorumlamalarına öznel birtakım ağırlıklar atfederler, örneğin olumsuz olayların daha büyük ağırlık taşıdığı ve buna kıyasla olumlu olayların daha az önemli olduğu şeklinde bir düşünme eğiliminde olabilirler. Bu düşünce hatasını yapan kişiler sistematik olarak kendi yaptıklarını küçük, yapamadıklarını ise büyük görürler.

5. Ya Hep Ya Hiç Tarzında Düşünme: Her türlü deneyim ve yaşantının iki uç bağlamında değerlendirilmesi söz konusudur. Bir şey ya tam olmuştur ya da yoktur. Bu iki uç arasında yer alan noktalar görünmez. *"Eğer mükemmel değilsem başarısızım"*.

6. Kişiselleştirme: Kişinin kendisiyle ilgili olmayan veya çok az ilgili olan bir olayı kendisiyle bağlantılı görmesi ve olayın olumsuz sonuçlarından kendisini sorumlu tutmasıdır. Sosyal kaygısı olan bireyin benim yaptığım harekete gülüyorlar demesi.

7. Felaketleştirme: Olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın geleceği hep olumsuz olarak öngörme. *"İşi yetiştiremedim beni kovacaklar, heyecandan tek bir kelime bile edemeyeceğim"*.

8. –meli, -malı Düşünce Tarzı: Kişinin kendisinin, diğerlerinin nasıl davranması ve dünyanın nasıl olması gerektiği konusunda katı kuralları vardır. *"Herkesi memnun etmeliyim, insanlara iyi davranmalıyım"*.

9. Zihin Okuma: Diğer insanların ne düşündüğünü bilmediğimize ve onlarında bizim ne düşündüğümüzü bildiklerini, bilmeleri gerektiğine inanmak. *"Eminim benim aptal olduğumu düşünüyor"*.

10. Etiketleme: Daha uygun ve gerçeği kapsayabilecek değerlendirmeler yapmak yerine kişinin, kendisine veya diğerlerine genel etiketler yapıştırması ve bütün durumu bu nitelemenin ışığında değerlendirmesidir. *"Benden adam olmaz, beceriksiz biriyim"*.

Eğer bilişsel çarpıtmalar sıkça meydana gelirse, bilişsel çarpıtmalar, psikolojik sıkıntı ve bozukluklara dönüşebilir. Bireylerin fonksiyonlarının önemli bir bölümündeki bir davranıştan, sonuçlar çıkarılır. Bireyler, sosyal yaşamlarında, romantik yaşamlarında ve kariyerlerinde plan yapmak için yaptıkları şeyleri ve sonuçların olasılıklarını değerlendirmeli ve takip etmelidirler. Bilişsel çarpıklık sık sık olduğu zaman bireyler, bunu daha uzun süre başarılı bir şekilde yapamayabilirler (Türkçapar, 2007).

2.1.4. Kaygı

Kaygı tanımlaması zor bir korku ve endişe duygusu olup, insanın temel duygularından birisi olarak kabul edilebilir (Öner ve Le Compte 1983). Bireyin davranışı, psikolojik tepkileri ve kişisel bildirimlerinin gözlenmesi ile ifade edilebilen öznel bir deneyim olan kaygı, subjektif bir beklenti hissi, dehşet, endişe veya bir felaketin yaklaştığı duygusu ile belirlidir (Thompson et al. 1993). Olgularda değişik derecelerde otonomik uyarılma ve tepkisellik vardır. Kaygı fiziksel ağrıya benzer şekilde, öğrenme ve uyumda önemli rol oynar, davranış değişikliklerine neden olabilir (Yüksel 2001). Ayrıca kaygı evrensel bir duygu olup, bireyin kendini güvensiz hissettiği durumlara karşı geliştirdiği doğal bir tepkidir. Dolayısıyla kaygı, benlik bütünlüğüne karşı beklenen bir tehdide tepki olarak hissedilen bir gerilimdir (Hacıhasanoğlu, ve ark. 2008).

Kaygı; gelecekte olması muhtemel olaylar ya da bazı belirsizlikler hakkında genel bir huzursuzluk ve endişe halidir. Kaygılı insanlar bu tatsız ruh haliyle günlük yaşamın gereklerini yerine getirirken zorlanma yaşarlar. Sürekli olarak aşırı kaygı yaşayan insanlar kişilerarası ilişkiler kurmakta problem yaşadıkları gibi performans gerektiren işlerde düşük hedefler belirleme, grup normlarına aşırı uyma, farklı düşünce ve yargılarla karşılaştığında fikirlerini değiştirme, kabul edilebilir davranışlarla ilgili ipuçları konusunda diğerlerine bağlı olma gibi davranışlar sergilerler (Steers, 1984: 115; Akt. Ekşi, 2006).

Bilişsel davranışçı yaklaşım düşünceler, duygular ve davranışların etkileşimi üzerinde odaklanmıştır. Temel varsayımlarından bir tanesi ise bilişin duygu ve davranışı etkilediği yönündedir (White ve Freeman, 2000; Akt. Karataş, 2008). Başka bir deyişle, kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden çok bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden kaynaklanır. Bu bağlamda utanç, kızgınlık, şüphe, merak, hüzün gibi duygularda olduğu gibi kaygının da oluşumunda ve sürmesinde olayların yanı sıra olaylarla ilgili kişinin düşünce veya yorumları sorumludur.

Ellis (1963), kuramsal görüşlerinin temelini oluşturan 11 mantıkdışı inançtan birisi olan “bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen zihnini bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın” biçimindeki inancın kaygıya yol açtığını belirtmiştir. ADDT yaklaşımında, bireyin tehditler ve tehlikelerle asla başa çıkamayacağına ve yetersiz kalacağına inanması ile ortaya çıkan kaygı durumu genellikle iki kavramla

açıklanmaktadır. Birincisi, kişinin rahat, sıkıntısız bir yaşamı olması gerektiğine, rahatsız edici olaylara ve sıkıntıya tahammül edemeyeceğine ilişkin mantıkdışı düşüncelerinden kaynaklanan ***rahatsızlık kaygısı*** (discomfort anxiety); ikincisi ise, düşük benlik saygısının altında yatan sevgi ve onaylanma ihtiyacına ilişkin mantıkdışı düşüncelerin neden olduğu ***benlik kaygısı***dır (ego anxiety) (Bernard, 1984 akt. Çivitçi, 2006).

Buna göre, ADDT'nin diğer mantıkdışı inançları da kapsayan üç temel mantıkdışı inanç sınıflamasında (Ellis, 1979) yer alan, kendine yönelik "mutlaka başarılı olmalı ve onaylanmalıyım, aksi halde değersiz bir kişi olurum" biçimindeki mantıkdışı inancın ego kaygısıyla, içinde yaşadığı dünyaya ilişkin "yaşadığım koşullar mutlaka rahat, kolay ve sorunsuz olmalı" mantıkdışı inancının da rahatsızlık kaygısıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Mantıkdışı inançlar, yetişkinlerde olduğu gibi çocuk ve ergenlerde de kaygıya yol açabilmektedir (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). ADDT modeline göre, karşılaştıkları olayları felaketleştirme ya da abartma eğiliminde olan çocuk ve ergenlerde, endişe duyulan bir durumun (sınıf önünde konuşma gibi) korkunç olacağı ve felaketle sonuçlanacağı yönündeki mantıkdışı bir inanç genellikle kaygıya eşlik etmektedir (Wilde, 1992). Sosyal reddedilme ve akademik başarısızlığın "korkunç" olduğuna ilişkin inançları nedeniyle, çocuk ve ergenlerde kişilerarası ilişki kaygısı, sınav kaygısı ve konuşma kaygısı gözlenebilmektedir (Bernard, 1984, akt.Civitçi, 2006).

2.1.5. Uyum

Uyum doğumdan ölene dek günlük olaylarla karşı karşıya gelen her insanın yaşadığı doğal bir süreç olarak düşünülebilir. Bu süreç, insanın içinde bulunduğu ortamda bir talebin doğması ile başlar ve kurulu dengeleri bozar. Bozulan dengelerin tekrar kurulabilmesi için insan gerekli birçok mekanizmaya zaten sahiptir, ya da bu mekanizmaları geliştirebilme potansiyeli bulunmaktadır. Gelişme ve uyum sürecinin önemli unsurları taleplerin muhakeme edilişi sonucunda ortaya çıkan reaksiyonlar, verilen reaksiyonların davet ettiği diğer reaksiyonlar ve ortaya çıkan yeni durumun muhakemesidir. Bu unsurlar sağlıklı ve sağlıksız uyumu birbirinden ayıran kriterleri de belirleyebilirler (Özgenç, 2003).

Bireyin, kendine ilişkin algı, düşünce ve tutumlarının gelişmesinde ve şekillenmesinde kendi yetenek ve yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeler yapmasında, bilişsel yapısı kadar sosyal hayat ve etkileşimlerin rolü de büyüktür. Bu sebeple bireyin yasamı, biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını temin etmek için fiziki ve sosyal çevreye uyum içinde geçer. Bireyin gösterdiği uyum çabası, doğar doğmaz anne ile bebek arasında baslar, gelişimi boyunca okulda, arkadaş gruplarında, daha ileri yaslarda da toplumsal kurumlarda devam eder. Bu çaba bireyle çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluştuğundan, psikososyal gelişim olarak adlandırılabilir. Doğumdan itibaren başlayan psikososyal gelişim, sosyalleşme sürecinde gerçekleşmektedir. Yani çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimi, biyolojik büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra toplumdaki normlara, kültürel değerlere ve davranışlara ilişkin beklentilere bağlı olarak biçimlenmektedir (Balcıoğlu, 2001).

İnsanın kendisinden, başkalarından veya çevresindeki kaynaklanan talepler karşısında verdiği reaksiyona uyum denmektedir (Napoli ve ark. 1996). Bireyin kendisiyle ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve kurduğu ilişkileri sürdürebilmesi şeklinde tanımlanan uyum, insanın doğumuyla birlikte başlamakta ve yaşamın sonuna kadar gelişim göstermektedir. Bireyin çevresine uyum sağlamak için geliştirdiği davranışların bütünü olarak kabul edilen kişisel uyumun sosyal rol ve sosyal başarı ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Başaran,1992; Bostan 1993).

Genel uyum, bireyin çevresine uyum sağlamak için geliştirdiği davranışların bütünü olarak kabul edilen kişisel uyum, toplumda prestij kazanma ve statü sahibi olma gereksinimlerinin karşılanması olarak tanımlanan sosyal uyum olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Kişisel uyumun sosyal rol ve sosyal başarı, sosyal uyunun ise sosyal tutum ve standartlara sahip olma ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Köksal, 2000)

Rathus ve Nevid (1989) uyumu, insanların yaşamın meydan okumalarına izin veren davranış olarak belirtmişlerdir. Santrock (2006)'ın tanımına göre uyum uyumlu olma, baş etme ve günlük yaşamın meydan okumalarını yönetmenin psikolojik sürecidir. Yavuzer (1996)'e göre uyum bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir. Otto Rank uyumu, ortaya çıkan yeni durumlara göre sürekli olarak hareket eden dinamik bir denge olarak tanımlar. Dolayısıyla sağlıklı bir gelişim yerleşmiş alışkanlıklar ve davranış örüntüleriyle gerçekleştirilemez. Rank'a (2001) göre

önemli olan insanın karşısına çıkan her yeni duruma çözüm bulabilecek esnekliği göstermesidir (Akt. Aslan, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bilgin (2009a) tarafından bilişsel esnekliği yordayan değişkenler incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 17-18 yaşları arasında bulunan toplam 155 kişidir. Araştırmada bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bilişsel esnekliğe anlamlı olarak etki eden değişkenlerin, sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin olduğunu göstermektedir. Sosyal yetkinlik beklentisi yüksek ve problem çözme becerisi yüksek ergenlerin diğer ergenlere oranla daha bilişsel esnek oldukları belirtilebilir. Otoriter anne baba tutumunun bilişsel esnekliğe engel oluşturduğu bulgular sonucu saptanmıştır.

Diril'in (2011), yaptığı araştırmada, bilişsel esneklik düzeyi ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki ve bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi sosyo-demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 447 erkek, 553 kız olmak üzere toplam 1000 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Bilişsel Esneklik Ölçeği" (BEÖ), "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği" (SÖÖİTÖ) ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Araştırmada, tüm grupta bilişsel esneklik puanları ile SÖÖİTÖ alt ölçeklerinden sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, öfke kontrolü alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik puanları sınıf düzeyleri açısından dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından böyle bir farklılık bulunmamıştır.

Altunkol'un (2011), yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algıladıkları stres arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 484 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, "Bilişsel Esneklik Ölçeği" (Martin ve Rubin, 1995) kullanılmıştır. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan algılanan strese ilişkin veriler "Algılanan Stres Ölçeği" (Cohen,

Kamarck ve Mermelstein, 1983) ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin veriler "Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği" (Bacanlı, 1997) ile toplanmıştır. Bulgular, üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile bilişsel esneklikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Algılanan stresin de bilişsel esnekliğin de öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Bununla birlikte kız öğrencilerin algılanan stres düzeyi erkek öğrencilerin algılanan stres düzeyinden daha yüksektir. Bunun yanı sıra, sosyoekonomik düzey bilişsel esneklikle anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Ancak algılanan stres düzeyi ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş ile algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Martin, Anderson ve Thweatt'ın yaptığı agresif iletişim özellikleri ve bunun ilişkilerinin bilişsel esneklik ve iletişim esnekeliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada 276 katılımcıya bilişsel esneklik ve iletişimsel esneklik skalası uygulanmıştır. Ek olarak kendine güvenme (Assertiveness) ve heveslilik, uyumlu (Responsiveness) ve eleştirel (Argumentativeness) olma işbirliğine isteklilikle pozitif bir ilişki içerisindedir.

Hillier ve arkadaşları (2006), İşitsel stresin bilişsel esnekliğe etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya yaşları ortalaması 25 olan 16 kadın ve erkek toplam 32 sağlıklı yetişkin birey katılmıştır. Katılımcılar ikişer hafta arayla laboratuar ortamında oluşturulan 90 desibellik işitsel stres olan ve olmayan durumlara sokulmuşlardır. Bu araştırma sonucunda işitsel stres faktörlerinin bilişsel esneklik ve duygulanımsal performans üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Stresin, bilişsel esneklik üzerinde modülatör bir etkisinin olduğu ve nöroadrenejik sistemi harekete geçirdiği bilinmektedir.

Windle'ın (1986) geç yetişkinlik döneminde cinsiyet rolleri oryantasyonu ve bilişsel esneklik ve yaşam doyumu adlı araştırmasında 101 farklı cinsiyet rollerini benimsemiş yaşlı yetişkine Bem cinsiyet rolleri envanteri uygulanmıştır. Bu araştırmanın merkez noktası cinsiyet rollerindeki esnekliğin bilişsel esneklikle ve yüksek düzeyde yaşam doyumu ve diğer cinsiyet rollerini kategorileriyle bağlantılı olup olmadığını gözlemek oluşturmaktadır. Bu değişkenlerin yaşam doyumu ve bilişsel esneklik düzeyleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulgulamıştır.

Günay, Öncel, Erdoğan ve arkadaşlarının yaptığı (2008) araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin durumluk ve sürekli anksiyete düzeylerini ve çeşitli faktörlerin anksiyete düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 342 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere demografik, psikososyal ve okulla ilgili 27 sorudan oluşan bir anket formu ile "Durumluk ve Sürekli Anksiyete Ölçekleri" uygulanmıştır. Durumluk anksiyete puanı, Anadolu lisesi öğrencilerinde düz lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin hem durumluk hem de sürekli anksiyete puanları daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak; öğrencilerin, kendi sağlıkları ile ilgili algılamalarının, aile bireyleri ve arkadaşları ile ilişkilerinin ve gelecekle ilgili beklentilerinin anksiyete düzeylerini etkileyebileceği düşünüldü. Sonuç olarak, lise son sınıfta okuyan öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyete puanları orta düzeydedir. Kız öğrencilerin anksiyete düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Anadolu lisesinde okuyan ve dershaneye giden, üniversite ile ilgili beklentileri daha yüksek olan öğrencilerde özellikle durumluk anksiyete düzeyi daha yüksektir. Bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin, kendi sağlıkları ile ilgili algılamalarının, aile bireyleri ve arkadaşları ile ilişkilerinin, kendi gelecekleri ve ülke geleceği ile ilgili beklentilerinin anksiyete düzeylerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Eroğlu'nun (2006), yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde durumluluk-süreklilik kaygı düzeyleri ile algılanan stres düzeyi, kontrol algısı ve stresle başa-çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 255 kız, 155 erkek olmak üzere toplam 360 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, stres düzeyleri Özbay ve Palancı (2003) tarafından geliştirilen "Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği". Kontrol düzeyleri Özbay ve Palancı (1999) tarafından geliştirilen "Kontrol Değerlendirme Ölçeği", kaygı düzeyleri Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen "Durumluluk-Süreklilik Kaygı Envanteri" ve stresle başaçıkma stratejileri Özbay ve Şahin (1997) tarafından geliştirilen "Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri" ile ölçülmüştür. Araştırmada, durumluluk-süreklilik kaygı değişkenleri üzerinde cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerinin 0.05 düzeyinde önemli yordayıcı olmadıkları; stres ve kontrol değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordayıcı oldukları bulunmuştur. Stresle başaçıkma stratejilerinin de önemli birer yordayıcı oldukları; aktif planlama, dış yardım arama ve kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) stratejilerinin yordayıcı etkilerinin olduğu bulunmuştur. Kabul-bilişsel yeniden yapılandırma stratejisinin 0.05 düzeyinde önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Özyürek'in (1989) yaptığı araştırmada, üniversiteli öğrencilerinin çeşitli problemlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Problem düzeylerini saptamak için Problem Envanteri, kaygı düzeylerini saptamak İçin ise Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri kul1anılmıştır. Araştırmaya 705 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni kaygı düzeyi, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve problem durumlarıdır. Araştırmanın bulgularına göre; üniversiteli öğrencilerin okul, gelecek, ev-aile, arkadaşlık, iç yaşam ve sağlık problemleri yüksek öğrencilerin, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Problemleri yüksek, kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu, ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe problemleri yüksek öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Önemli bir bulgu olarak, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve problemleri yüksek olan öğrencilerin, kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Otrar'ın (2008), yaptığı araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınamaktır. İki değişken arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla, ankete katılanların saldırganlık tepkileri ve sosyal uyum düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan, lise türü, okul türü, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın mesleği, anne-babanın sağ olup olmaması değişkenleri açısından incelenmiştir. Örneklemi 395 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) ve Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin saldırganlık tepkilerinin sosyal uyum düzeylerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani, saldırganlığın artışına bağlı olarak sosyal uyumun azaldığını görüyoruz. Öğrencilerin saldırganlık tepkilerinin, demografik değişkenlerden algılanan gelir düzeyi, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen okul türü, anne-babaların eğitim düzeyi, babanın sağ olup olmaması ve anne-babanın mesleği değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın cinsiyet, öğrenim görülen alan ve annenin sağ olup olmama değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin, demografik değişkenlerden öğrenim görülen alan, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen okul türü, algılanan gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği ve babanın sağ olup olmama değişkenlerine göre farklılaşmadığına, buna karsın

cinsiyet, yaş ve annenin sağ olup olmama değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Perman'ın (2007) yaptığı araştırmada, Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yüksek öğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 110 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Hacettepe Kişilik Envanteri ve bu araştırma için geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Kız öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri, erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre kişisel ve genel uyum düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeyleri, annesi lise mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur (Perman, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, farklı yaş gruplarındaki ergenleri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşma olup olmadığını incelemeye yönelik karşılaştırmalı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır Araştırmanın bağımlı değişkeni; bilişsel esneklik düzeyi; bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, SED, Öğrenim düzeyi, kaygı ve uyum düzeyleridir.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılı içinde Adana il sınırları içinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim görmekte olan 11-19 yaş aralığında yer alan ve Çukurova üniversitesinde öğrenim görmekte olan 18-24 yaş aralığındaki önergen ve ergenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise, Adana ili, Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde yer alan bütün ilköğretim ve ortaöğretim okulları ve Çukurova üniversitesi fakülte ve bölümlerinden tabakalı örneklem yöntemine uygun olarak seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Çukurova Üniversitesi Rektörlüğünden alınan öğrenci sayılarına göre grupların evrendeki oranlarına göre tabakalama yapılmıştır. Ardından grupların evrendeki oranlarına göre seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem yöntemi belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi sosyal bilimlerdeki pek çok araştırma için, özellikle homojen olmayan evrenlerde, uygun bir örnekleme yoludur (Baykul, 1997:261). Tabakalı örnekleme yönteminde orantısız ve orantılı olmak üzere iki türlü seçim yolu vardır. Orantısız seçimde tabakalardaki birey sayısı göz önüne alınmadan her tabakadan eşit sayıda birey örnekleme alınır. Orantılı seçimde ise örnekleme

alınacak bireyler tabakalardaki birey sayısına orantılı olarak seçilir. İşlemleri kolaylaştırdığı için bu araştırmada, tabakalı örnekleme yönteminin orantılı seçimi kullanılacaktır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1993).

Katılımcıların cinsiyete ait frekans dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete Ait Frekans Dağılımı

	f	**%**
Kız	630	61.0
Erkek	402	39.0
Toplam	1032	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmadaki verilerin %61.0'ının kız, %39.0'ının erkek öğrencilerden elde edildiği görülmektedir.

Katılımcıların öğretim düzeyine ait frekans tablosu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Öğrenim Düzeyine Ait Frekans

	f	**%**
İlköğretim	434	42.1
Ortaöğretim	484	46.9
Yükseköğretim	114	11.0
Toplam	1032	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların %42.1'i İlköğretim, %46.9'u Ortaöğretim ve %11.0'ı Yükseköğretim düzeyinden olduğu görülmektedir.

Katılımcıları sınıf düzeylerine ait frekans dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Ait Frekans Dağılımı

	f	**%**
6. Sınıf	66	6.4
7. Sınıf	142	13.8
8. Sınıf	226	21.9
Hazırlık Sınıfı	23	2.2
9. Sınıf	118	11.4
10. Sınıf	144	14.0
11. Sınıf	169	16.4
12. Sınıf	30	2.9
Üniversite 1. Sınıf	90	8.7
Üniversite 2. Sınıf	24	2.3
Toplam	1032	100.0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %6.4'ü 6. Sınıf, %13.8'i 7. Sınıf, %21.9'u 8. Sınıf, %2.2'si Hazırlık Sınıfı, %11.4'ü 9. Sınıf, %14.'ı 10. Sınıf, %16.4'ü 11. Sınıf, %2.9'u 12. Sınıf, %8.9'u Üniversite 1. Sınıf ve %2.3'ünü de Üniversite 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Katılımcıların aile gelir düzeylerine ait frekans dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Gelir Düzeylerine Ait Frekans Dağılımı

	f	**%**
500 ve altı	134	13.0
500-1000	379	37.4
1000-2000	281	27.7
2000-5000	175	17.3
5000 ve üstü	44	4.3
Toplam	1013	98.2

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ailelerinin %13.0'ının 500 ve altı, %37.4'ünün 500-1000, %27.7'sinin 1000-2000, %17.3'ünün 2000-5000 ve %5.3'ünün 5000 ve üstünde gelirleri olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların gelir düzeyleri 3 kategori haline getirilerek SED değişkenlerini beirlemekte kulanılmıştır. 500 ve altı ve 500-1000 düşük sed, 1000-2000 ve 2000-500 orta sed ve 5000 ve üstü şıkkı da üst sed düzeyini gösterdiği varsayılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan grubun bilişsel esneklik düzeyleri belirlemek amacıyla "Bilişsel Esneklik Ölçeği", süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla "Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri" kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini belirlemek amacıyla "Hacettepe Kişilik Envanteri". Ayrıca grubun sosyo-demografik nitelikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırma değişkenleriyle ilgili yapılandırılmış katılımcıların cevaplaması açısından uygun ve kolaylık sağlayıcı bir "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda Adana il merkezindeki İlköğretim düzeyi ikinci kademe, Ortaöğretim düzeyi ve Çukurova Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler hakkında; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın yaşayıp yaşamadığı, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne baba birliktelik durumu, kaçıncı çocuk olunduğu, kardeş sayısı gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009b) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına ve üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır.

On dokuz maddelik BEÖ'deki üç faktör, toplam varyansın %51.33'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon .-44

olarak saptanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan Cronbach katsayısının .92, ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının .77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır.

Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır (Örneğin, "Yaparım, Yapamam", "Başarılıyım, Başarısızım") gibi. Yanıtlayıcı hangi sıfata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sıfata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir.

3.3.3.Hacettepe Kişilik Envanteri

Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE), bireylerin kişilik özelliklerini, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini ölçmek, klinik ve normal vakaları teşhis etmek ve ruh sağlığı taramaları yapmak için 1976 yılında Özgüven tarafından geliştirilmiştir. Kişisel uyum ve sosyal uyum olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (Özgüven, 1992).

HKE zorunlu seçme (forcet choice) tekniğine göre hazırlanmış toplam 168 maddeden oluşmuştur. Cevap seçenekleri "Evet" ya da "Hayır" olmak üzere ikidir. Anahtarda belirtilen her cevap için bir puan verilir. Alt ölçekler 20'şer maddeden oluşmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar 0 ile 20 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Puanlama soldan sağa doğru yapılmakta, bir tek anahtar kullanılarak bu puanlar elde edilmektedir. Alt ölçek puanları toplanarak "Kişisel Uyum", "Sosyal Uyum" ve "Genel Uyum" puanları elde edilmektedir. Ayrıca envanterde yanıtlama geçerliliğini ölçen 8 madde yer almaktadır. Kişinin, geçerlilik (G) toplam puanı 8 üzerinden 5 ve daha az ise bireyin cevap kağıdı geçersiz sayılmaktadır (Özgüven, 1992; s. 21).

HKE'nin çeşitli norm gruplarına uygulanmasından elde edilen toplam ham puanlardan çıkarılan yüzdelik değerler dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Bireyin aldığı puanlar dikkate alınarak ortalama %75'lik, %50'lik ve %25'lik dilimlerden hangisine girdiği belirlenir. Bireyin aldığı puanın, %75'lik dilimin karşılığı olan ham puanın üstünde veya bu puana yakın olması, bireyin uyumlu davranışlara sahip olduğunun işareti sayılabilir. Bireyin puanının ortanca puanın, yani %50'nci

yüzdeliği gösteren ham puanın üstünde, ya da bu puana yakın olması, derece farkı ile bireyin uyumlu ve kabul edilebilir tutum ve davranışlar içinde olduğunun göstergesi sayılabilir. Bireyin aldığı puanın %25'inci yüzdeliği gösteren ham puanın altında veya bu puanlara yakın olması bireyin uyumsuz davranışlara sahip olması olasılığının bir işareti olarak düşünülmelidir. Bu çalışmada psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ölçülürken HKE'nin kişisel uyum alt ölçeklerinden sadece kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık alt öçekleri, sosyal uyum alt ölçeklerinden ise, sosyal ilişkiler, sosyal normlar ve antisosyal eğilimler alt ölçekleri alınmıştır. Kişisel uyum alt ölçeklerinden nevrotik eğilimler ve psikotik belirtiler alt ölçekleri ile sosyal uyum alt ölçeklerinden aile ilişkileri alt ölçekleri danışmanların yanlı ve gerçeğe uygun olmayan cevaplar vermelerinin önüne geçerek toplanan verilerin daha güvenilir olasını sağlamak amacıyla uygulanan envantere dahil edilmemiştir. Böylece envanterin 105 maddesiyle veriler toplanmıştır. Bu maddelerden beş tanesi "geçerlik" maddeleridir.

Hacettepe Kişilik Envanteri ile ilgili yapılan güvenirlik çalışmalarında, alt ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları "Standart Normlar" alt ölçeğinde 0.58 ve "Genel Uyum" puanında 0.92 olmak üzere ortalama güvenirlik 0.82 olarak bulunmuştur. Envanterin tekrarı yöntemiyle elde edilen alt ölçek güvenirlikleri kişisel uyum alt ölçekleri için ortalama .85 sosyal uyum alt ölçekleri için ortalama .80'dir (Özgüven, 1992). Hacettepe Kişilik Envanterinin geçerlik çalışmaları çeşitli yöntemler kullanılarak yapılmıştır. HKE'nin Benlik Tasarımı Envanteri ile yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında HKE'nin genel uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .77; kişisel uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .75 ve sosyal uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .69 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir (Özgüven, 1992b). Hacettepe Kişilik Envanteri'ne yakın bir araç olan MMPI ile yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında HKE'nin kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum puanları ile MMPI'ın Şizofreni, Psikasteni, Paranoya, Hipokondri, Psikotik Sapma, Depresyon ve Sosyal İçe Dönüklük puanları arasında .50 ile .80 arasında değişen negatif korelasyonlar bulunmuştur (Özgüven, 1992).

3.3.4. Spielbergerg'in Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri

Orijinal formu Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1974-1977)

tarafından yapılmıştır. Bir öz değerlendirme türü olan ölçek, toplam 40 maddeden oluşan iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada envanterin 20 maddelik „Sürekli Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

4"lü Likert tipi olan ölçekte, 1, 6, 7, 10, 13, 16, ve 19 maddelere verilen cevaplar tersine puanlanır. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın büyük olması kaygı seviyesinin yüksek olduğunu, küçük puan kaygı seviyesinin düşük olduğunu işaret eder. Ölçeğin Kuder-Richardson (Alpha) güvenirliği .83 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenirliği .71 ile .86 arasında ve madde (Item Remainder) güvenirliği .34 ile .72 arasında değişmekte olup yapı ya da deneysel kavram geçerliği ve kriter geçerliği analizleri yapılmış ve tatmin edici sonuçlara ulaşılmıştır (Öner ve Le Compte 1985).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için örneklem okullarının belirlenmesinin ardından Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Çukurova Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınıp araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları 2011/2012 eğitim öğretim yılının ilk yarıyılında ilköğretime, ortaöğretime ve lisans eğitimine devam eden öğrencilere doğrudan araştırmacı tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak "Kişisel Bilgi Formu", "Bilişsel Esneklik Ölçeği", "Süreklilik Durumluk Kaygı Ölçeği" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" İlk ve Ortaöğretim öğrencilerine iki, üniversite öğrencilerine tek bir form halinde verilmiş ve ölçekler hakkında gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde eksik ve özensiz doldurulan formlar belirlenip, uygulama sonrası belirlenen formlar araştırmadan çıkarılmıştır. Ölçekleri yanıtlama süresi yaklaşık olarak 40-60 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edildi. İlk önce araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplandı. İkinci aşamada ise Bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim düzeylerine göre kaygı ve uyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için İki Faktörlü Varyans (Anova) analizi yapımıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve açıklamalar araştırma amaçlarının sırasına göre verilmiştir.

4.1. Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Cinsiyete göre durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Kız			**Erkek**			**Toplam**		
		N	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Durumluluk Kaygı	**Düşük**	8	90.25	4.68	11	84.72	6.68	19	87.05	6.42
	Orta	440	80.65	11.28	323	79.21	12.27	763	80.04	11.72
	Yüksek	182	76.79	12.28	68	76.52	11.99	250	76.72	12.18
	Toplam	630	79.66	11.69	402	78.91	12.17	1032	79.36	11.88
Süreklilik Kaygı	**Düşük**	41	78.56	10.87	27	80.67	13.63	68	79.40	11.99
	Orta	573	79.79	11.66	362	78.78	12.14	935	79.40	11.85
	Yüksek	16	77.75	15.27	13	78.92	10.13	29	78.28	13.00
	Toplam	630	79.66	11.70	402	78.91	12.16	1032	79.36	11.88

Tablo 5'te görüldüğü gibi durumluluk kaygı puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 87.05, kaygı puanları orta olanların bilişsel esneklik puan

ortalaması 80.04, kaygı puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 76.72'dir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.66, erkek öğrencilerin ise 78.91'dir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi süreklilik kaygı puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.40, kaygı puanları orta olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.40 kaygı puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 78.23'tür. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.66, erkek öğrencilerin ise 78.91'dir.

Katılımcıların cinsiyet, durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyet Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Durumluluk Kaygı	**Cinsiyet**	216.67	1	216.67	1.57	.21
	Durumluluk Kaygı	2916.20	2	1458.10	10.55	.00
	CxDK	137.64	2	68.82	.50	.61
	Hata	141865.39	1026	138.27		
	Toplam	145619.01	1031			
Süreklilik Kaygı	**Cinsiyet**	20.05	1	25.05	.18	.67
	Süreklilik Kaygı	32.78	2	16.39	.12	.89
	CxSK	174.35	2	87.18	.62	.54
	Hata	145274.92	1026	141.59		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı ($F=.21$, $p>.05$), ancak durumluluk kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($F=.00$, $p<.05$) görülmektedir.

Cinsiyet ve durumluluk kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.61, p>.05).

Durumluluk kaygıya göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre durumluluk kaygı düzeyi düşük olanların (X=87.05), durumluluk kaygı düzeyi orta (X=80.04) ve yüksek (X=76.72) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle durumluluk kaygı puanları azaldıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak durumluluk kaygı ve cinsiyet etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.67, p>.05), ve süreklilik kaygı puanları açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı (F=.89, p>.05) görülmektedir.

Cinsiyet ve süreklilik kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.54, p>.05).

Süreklilik kaygıya ve cinsiyete göre farklılığın olmamasını anlayabilmek için gruplar arasında yapılan Tukey Testi sonucuna göre süreklilik kaygı düzeyi düşük olanların (X=79.40), süreklilik kaygı düzeyi orta (X=79.40) ve düşük (X=78.28) olanlardan anlamlı derecede fark yaratacak kadar farklı ortalamalara sahip olmadığı görülmektedir.

Başka bir deyişle süreklilik kaygı puanları azaldıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olmadığı orta ve düşük düzey kaygı puanlarının aynı ve yüksek düzeydeki kaygı ortalamasından çok az şekilde fazla oldu ve süreklilik kaygı ve cinsiyet etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.2. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Cinsiyetle göre genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Kız			Erkek			Toplam		
		N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Genel Uyum	Düşük	84	70.01	14.06	60	72.67	14.27	144	71.12	14.16
	Orta	429	79.81	10.96	271	79.13	11.52	700	79.55	11.78
	Yüksek	117	86.00	7.06	71	83.32	10.53	188	84.99	8.61
	Toplam	630	79.66	11.70	402	78.91	12.17	1032	79.36	11.88
Sosyal Uyum	Düşük	59	72.53	13.95	53	72.60	15.25	112	72.56	14.51
	Orta	425	78.72	11.71	286	78.74	11.34	711	78.73	11.55
	Yüksek	146	85.26	7.78	63	84.98	9.97	209	85.18	8.48
	Toplam	630	79.66	11.70	402	78.91	12.17	1032	79.36	11.88
Kişisel Uyum	Düşük	181	73.87	12.89	84	72.52	13.83	265	73.44	13.18
	Orta	376	81.15	10.70	259	79.94	11.23	635	80.66	10.92
	Yüksek	73	86.32	6.66	59	83.46	10.20	132	85.04	8.51
	Toplam	630	79.66	11.70	402	78.91	12.17	1032	79.36	11.88

Tablo 7'de görüldüğü gibi genel uyum puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 71.12, genel uyum puanları orta düzey olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.55, genel uyum puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 84.99'dır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.66, erkek öğrencilerin ise 78.91'dir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi sosyal uyum puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 72.56, sosyal uyum puanları orta düzey olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 78.73, sosyal uyum puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 85.18'dir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.66, erkek öğrencilerin ise 78.91'dir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi kişisel uyum puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 73.44, kişisel uyum puanları orta düzey olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 80.66, kişisel uyum puanları yüksek olanların bilişsel esneklik

puan ortalaması ise 85.04'dir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.66, erkek öğrencilerin ise 78.91'dir.

Katılımcıların cinsiyet ve genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Uyum	**Cinsiyet**	8.61	1	8.61	.07	.79
	Genel Uyum	13970.95	2	6985.48	55.47	.00
	CxGU	561.98	2	280.99	2.23	.11
	Hata	129214.17	1026	125.94		
	Toplam	145619.01	1031			
Sosyal Uyum	**Cinsiyet**	.50	1	.50	.00	.95
	Sosyal Uyum	11242.48	2	5621.24	43.34	.00
	CxSU	3.38	2	1.69	.01	.99
	Hata	133083.50	1026	129.71		
	Toplam	145619.01	1031			
Kişisel Uyum	**Cinsiyet**	535.65	1	535.65	4.21	.04
	Kişisel Uyum	13567.71	2	6783.85	53.37	.00
	CxKU	74.32	2	37.16	.29	.74
	Hata	130419.96	1026	127.12		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı ($F=.79$, $p>.05$), ancak genel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($F=.00$, $p<.05$) görülmektedir.

Cinsiyet ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.11, p>.05).

Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi yüksek olanların (X=84.99), genel uyum düzeyi orta (X=79.55) ve düşük (X=71.11) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle genel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak genel uyum ve cinsiyet etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.95, p>.05), ancak sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Cinsiyet ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.99, p>.05).

Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.18), sosyal uyum düzeyi orta (X=78.73) ve düşük (X=72.56) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle sosyal uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak sosyal uyum ve cinsiyet etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde hem cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olduğu (F=.04, p<.05) hem de kişisel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Cinsiyet ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.74, p>.05).

Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek (X=85.04) olanların kişisel uyum düzeyi orta (X=80.66) ve düşük (X=73.44) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle kişisel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak kişisel uyum ve cinsiyet etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Sosyo-ekonomik düzey açısından durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	SED	**Düşük**			**Orta**			**Yüksek**			**Toplam**		
	DK	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Durumluluk Kaygı	**Düşük**	13	88.31	4.97	4	84.00	7.70	2	85.00	14.14	19	87.05	6.42
	Orta	373	79.87	11.73	348	79.86	11.95	28	81.43	9.52	749	79.93	11.75
	Yüksek	128	77.19	12.16	103	76.47	12.93	14	76.21	6.29	245	76.83	12.21
	Toplam	514	79.42	11.85	455	79.13	12.22	44	79.93	8.98	1013	79.31	11.90
Süreklilik Kaygı	**Düşük**	39	80.92	10.11	27	77.07	14.50	1	85.00	.	67	79.43	12.07
	Orta	456	79.29	11.90	420	79.35	12.09	42	80.00	9.08	918	79.35	11.87
	Yüksek	19	79.32	14.10	8	74.63	10.31	1	72.00	.	28	77.71	12.88
	Toplam	514	79.42	11.85	455	79.13	12.22	44	79.31	8.98	1013	79.31	11.90

Tablo 9'da görüldüğü gibi durumluluk kaygı puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 87.05, kaygı puanları orta olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.93, kaygı puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 76.83'tür. Araştırmaya katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.42, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların puan ortalaması 79.13 ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanları bilişsel esneklik puan ortalaması ise 79.93'tür.

Tablo 9'da görüldüğü gibi süreklilik kaygı puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması79.43, kaygı puanları orta olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.35, kaygı puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 77.71'dir. Araştırmaya katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.42, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların puan ortalaması 79.13 ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanları bilişsel esneklik puan ortalaması ise 79.31'dir.

Katılımcıların Sosyo-ekonomik düzey durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına, ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10

Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Durumluluk Kaygı	**SED**	75.89	2	37.94	.27	.76
	Durumluluk Kaygı	1434.54	2	717.27	5.14	.01
	SEDxDK	132.19	4	33.05	.24	.92
	Hata	140198.29	1004	139.64		
	Toplam	143296.67	1012			
Süreklilik Kaygı	**SED**	294.27	2	147.13	1.04	.36
	Süreklilik Kaygı	153.59	2	76.80	.54	.58
	SEDxSK	402.26	4	100.57	.71	.59
	Hata	142778.17	1004	142.21		
	Toplam	143296.67	1012			

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.76, p>.05), ancak durumluluk kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.01, p<.05) görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve durumluluk kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.92, p>.05).

Durumluluk kaygıya göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre durumluluk kaygı düzeyi düşük olanların (X=87.05), durumluluk kaygı düzeyi orta (X=79.53) ve yüksek (X=79.83) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle durumluluk kaygı puanları azaldıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne sosyo-ekonomik düzey tek başına ne de sosyo-ekonomik düzeyin, durumluluk kaygı ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde ne sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark (F=.36, p>.05) ne de süreklilik kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı (F=.58, p>.05) görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve süreklilik kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.59, p>.05).

Genel olarak ne süreklilik kaygı ne de sosyo-ekonomik düzey bilişsel esneklik üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Ayrıca süreklilik kaygı ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Sosyo-ekonomik düzey açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	SED	**Düşük**			**Orta**			**Yüksek**			**Toplam**		
	GU	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Genel Uyum	**Düşük**	76	71.66	14.90	59	69.34	13.68	6	77.00	6.57	141	70.91	14.18
	Orta	359	79.81	10.83	301	79.23	11.76	27	78.48	8.73	687	79.51	11.17
	Yüksek	79	85.09	8.90	95	84.88	8.41	11	85.09	9.32	185	84.98	8.63
	Toplam	514	79.42	11.85	455	79.13	12.22	44	79.93	8.98	1013	79.31	11.90
Sosyal Uyum	**Düşük**	66	73.47	14.22	41	70.42	15.37	2	73.00	8.49	109	72.31	14.56
	Orta	357	78.97	11.42	311	78.37	12.00	30	78.80	8.45	698	78.70	11.56
	Yüksek	91	85.47	8.64	103	84.88	8.28	12	83.92	9.55	206	85.09	8.48
	Toplam	514	79.42	11.85	455	79.13	12.22	44	79.93	8.98	1013	79.31	11.90
Kişisel Uyum	**Düşük**	148	74.53	13.15	105	71.36	13.31	9	75.56	8.62	262	73.30	13.14
	Orta	315	80.73	10.90	280	80.74	11.16	27	79.33	8.71	622	80.67	10.92
	Yüksek	51	85.51	8.17	70	84.31	9.04	8	86.88	8.90	129	84.95	8.56
	Toplam	514	79.42	11.85	455	79.93	12.22	44	79.93	8.98	1013	79.31	11.90

Tablo 11'de görüldüğü gibi genel uyum puanları düşük olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 70.91, genel uyum puanları orta olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.51, genel uyum puanları yüksek olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 84.98'dir. Araştırmaya katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.42, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların puan ortalaması 79.13 ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanları bilişsel esneklik puan ortalaması ise 79.93'tür.

Tablo 11'de görüldüğü gibi sosyal uyum puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 72.31, sosyal uyum puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 78.70, sosyal uyum puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 85.09'tir. Araştırmaya katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.42, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların puan ortalaması 79.13 ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanları bilişsel esneklik puan ortalaması ise 79.93'tür.

Tablo 11'de görüldüğü gibi kişisel uyum puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 73.30, kişisel uyum puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 80.67, kişisel uyum puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 84.95'dir. Araştırmaya katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 79.42, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların puan ortalaması 79.93 ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanları bilişsel esneklik puan ortalaması ise 79.93'tür.

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzey ve genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Genel Uyum	**SED**	260.63	2	130.32	1.03	.36
	Genel Uyum	4553.99	2	2276.99	18.02	.00
	SEDxGU	359.54	4	89.89	.71	.58
	Hata	126879.76	1004	126.37		
	Toplam	143296.67	1012			
Sosyal Uyum	**SED**	272.69	2	136.35	1.05	.35
	Sosyal Uyum	3325.90	2	1662.95	12.80	.00
	SEDxSU	154.35	4	38.59	.30	.88
	Hata	130488.64	1004	129.97		
	Toplam	143296.67	1012			
Kişisel Uyum	**SED**	369.47	2	184.73	1.45	.24
	Kişisel Uyum	4457.24	2	2228.62	17.51	.00
	SEDxKU	572.33	4	143.08	1.12	.34
	Hata	127782.01	1004	127.27		
	Toplam	143296.67	1012			

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.36, p>.05), ancak genel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.58, p>.05).

Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi yüksek olanların (X=84.98, genel uyum düzeyi orta (X=79.51) ve düşük (X=70.91) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle genel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne sosyo-ekonomik düzey tek başına ne de sosyo-ekonomik düzeyin, genel uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.56, p>.05), ancak sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.88, p>.05).

Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.09, sosyal uyum düzeyi orta (X=78.70) ve düşük (X=72.31) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle sosyal uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne sosyo-ekonomik düzey tek başına ne de sosyo-ekonomik düzeyin, sosyal uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.24, p>.05), ancak kişisel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.34, p>.05).

Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek olanların (X=84.95), kişisel uyum düzeyi orta (X=80.67) ve düşük (X=73.30), ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle kişisel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne sosyo-ekonomik düzey tek başına ne de sosyo-ekonomik düzeyin, kişisel uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.5. Öğrenim Kademesini Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrenim kademesi açısından durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	ÖK	**İlköğretim**			**Ortaöğretim**			**Yükseköğretim**			**Toplam**		
	DK	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Durumluluk Kaygı	**Düşük**	11	87.36	6.67	8	86.63	6.43	-	-	-	19	87.05	6.42
	Orta	329	80.78	12.30	355	79.06	11.43	79	81.35	10.28	763	80.04	11.72
	Yüksek	94	77.71	12.84	121	75.55	11.90	35	78.06	11.23	250	76.72	12.18
	Toplam	434	80.28	12.41	484	78.31	11.61	114	80.34	10.65	1032	79.36	11.88
Süreklilik Kaygı	**Düşük**	34	83.50	8.58	31	74.94	14.06	3	79.00	6.08	68	79.40	11.99
	Orta	385	79.92	12.59	440	78.68	11.42	110	80.43	10.79	935	79.40	11.85
	Yüksek	15	82.20	14.38	13	74.00	10.66	1	75.00	-	29	78.28	13.01
	Toplam	434	80.28	12.40	484	78.31	11.61	114	80.34	10.65	1032	79.36	11.88

Tablo 13'te görüldüğü gibi durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 87.05, kaygı puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 80.04, kaygı puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 76.72'dir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 80.28, ortaöğrenim öğrencilerinin puan ortalaması 78.31 ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalaması ise 80.34'tür.

Tablo 13'te görüldüğü gibi süreklilik kaygı puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.40, kaygı puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.40, kaygı puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 78.28'dir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 80.28, ortaöğrenim öğrencilerinin puan ortalaması 78.31 ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalaması ise 80.34'tür.

Katılımcıların öğrenim kademesi, durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Durumluluk Kaygı	**Öğrenim Kademesi**	263.50	2	131.75	.95	.39
	Durumluluk Kaygı	2700.48	2	1350.24	9.78	.00
	ÖKxDK	13.32	3	4.44	.03	.99
	Hata	141417.84	1024	138.10		
	Toplam	145619.01	1031			
Süreklilik Kaygı	**Öğrenim Kademesi**	1548.88	2	774.44	5.52	.00
	Süreklilik Kaygı	58.40	2	29.20	.21	.81
	ÖKxSK	1107.87	4	276.97	1.98	.10
	Hata	143463.52	1023	140.24		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 14'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.39, p>.05), ancak durumluluk kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Öğrenim kademesi ve durumluluk kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.99, p>.05).

Durumluluk kaygıya göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre durumluluk kaygı düzeyi düşük olanların (X=87.05), durumluluk kaygı düzeyi orta (X=80.04) ve yüksek (X= 76.72) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle durumluluk kaygı puanları azaldıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne öğrenim kademesinin tek başına ne de öğrenim kademesinin, durumluluk kaygı ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 14'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olduğu (F=.00, p<.05), ancak süreklilik kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı (F=.81, p>.05) görülmektedir.

Öğrenim kademesi ve süreklilik kaygı etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.10, p>.05).

Öğrenim kademesine göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre yükseköğrenim öğrencilerinin (X=80.34) ilköğretim öğrencileri (X=80.28) ve ortaöğrenim öğrencilerinden (X=78.31) ayrıca ilköğretim öğrencileri de ortaöğretim öğrencilerine oranla daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle ilköğrenimden ortaöğrenime geçildiğinde bilişsel esneklik puanları düşmekte ancak yüksek öğrenim düzeyine geçildiğinde ise ortaöğrenimdeki hatta ilköğrenimdeki bilişsel esneklik puanlarından da daha yüksek hale geldiği görülmektedir. Ancak öğrenim kademesinin, süreklilik kaygı ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.6. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarına ait betimsel istatistik bulguları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	ÖK	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim			Toplam		
	GU	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Genel Uyum	Düşük	57	69.77	16.22	75	72.39	12.68	12	69.58	12.78	144	71.12	14.16
	Orta	292	80.95	11.28	342	78.41	4.22	66	79.26	9.92	700	79.55	11.18
	Yüksek	85	85.02	8.84	67	84.45	8.90	36	85.92	7.62	188	84.99	8.61
	Toplam	434	80.28	12.41	484	78.31	11.61	114	80.34	10.65	1032	79.36	11.88
Sosyal Uyum	Düşük	41	72.88	16.51	65	73.14	13.17	6	64.17	13.61	112	72.56	14.51
	Orta	302	79.59	12.28	334	77.83	11.15	75	79.27	10.00	711	78.73	11.55
	Yüksek	91	85.91	7.49	85	84.18	9.68	33	85.72	7.64	209	85.18	8.48
	Toplam	434	80.28	12.41	484	78.31	11.61	114	80.34	10.65	1032	79.36	11.88
Kişisel Uyum	Düşük	109	74.88	14.89	128	72.80	12.05	28	70.75	10.53	265	73.44	13.18
	Orta	267	81.55	11.15	309	79.62	11.04	59	82.03	8.69	635	80.66	10.92
	Yüksek	58	84.60	9.32	47	84.68	7.84	27	86.59	7.92	132	85.04	8.51
	Toplam	434	80.28	12.41	484	78.31	11.61	114	80.34	10.65	1032	79.36	11.88

Tablo 15'te görüldüğü gibi genel uyum puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 71.12, uyum puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 79.55, uyum puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 84.99'dur. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ortalaması 80.28, ortaöğrenim öğrencilerinin puan ortalaması 78.31 ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalaması ise 80.34'tür.

Tablo 15'te görüldüğü gibi sosyal uyum puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 72.56, sosyal uyum puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 78.73, sosyal uyum puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 85.18'dir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 80.28, ortaöğrenim öğrencilerinin

puan ortalaması 78.31 ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalaması ise 80.34'tür.

Tablo 15'te görüldüğü gibi kişisel uyum puanları düşük düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 73.44, kişisel uyum puanları orta düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması 80.66, kişisel uyum puanları yüksek düzeyde olanların bilişsel esneklik puan ortalaması ise 85.04'tür. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ortalamaları 80.28, ortaöğrenim öğrencilerinin puan ortalaması 78.31 ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalaması ise 80.34'tür.

Katılımcıların öğrenim kademesi ve genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisi olup olmadığına ilişkisiz ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Uyum	**Öğrenim Kademsi**	7.38	2	3.87	.03	.97
	Genel Uyum	11416.13	2	5708.07	45.43	.00
	ÖKxGU	838.79	4	209.70	1.67	.16
	Hata	128526.65	1023	12.64		
	Toplam	145619.01	1031			
Sosyal Uyum	**Öğrenim Kademsi**	393.23	2	196.62	1.52	.22
	Sosyal Uyum	9578.42	2	4789.21	37.12	.00
	ÖKxSU	589.42	4	147.35	1.14	.34
	Hata	131976.85	1023	129.01		
	Öğrenim Kademsi	393.23	2	196.62	1.52	.22
Kişisel Uyum	**Öğrenim Kademsi**	246.56	2	12.28	.97	.38
	Kişisel Uyum	1253.29	2	6266.15	49.39	.00
	ÖKxKU	517.68	4	129.42	1.02	.40
	Hata	129797.98	1023	126.88		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.97, p>.05), ancak genel uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Öğrenim kademesi ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.16, p>.05).

Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi olanların (X=84.99), genel uyum düzeyi orta (X=79.55) ve düşük (X=71.12) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle genel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne öğrenim kademesinin tek başına ne de öğrenim kademesinin, genel uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.22, p>.05), ancak sosyal uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Öğrenim kademesi ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.34, p>.05).

Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.18), sosyal uyum düzeyi orta (X=78.73) ve düşük (X=72.56) düzeyde olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle sosyal uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne öğrenim kademesinin tek başına ne de öğrenim kademesinin, sosyal uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.38, p>.05), ancak kişisel uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir.

Öğrenim kademesi ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.40, p>.05).

Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek olanların

(X=85.04), kişisel uyum düzeyi orta (X=80.66) ve düşük (X=73.44) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle kişisel uyum puanları arttıkça bilişsel esneklik puanlarına önemli bir etkisi olduğu ancak ne öğrenim kademesinin tek başına ne de öğrenim kademesinin, kişisel uyum ile etkileşiminin bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde bilişsel esneklik, süreklilik ve durumluluk kaygı ve genel, sosyal, kişisel uyum, arasındaki ilişkilere dair bulgular tartışılmıştır.

5.1. Cinsiyet Açısından Süreklilik ve Durumluluk Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, cinsiyete göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı ancak, durumluluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve durumluluk kaygı etkileşiminin ise yine anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyete göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı gibi süreklilik kaygı düzeyleri açısından da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve süreklilik kaygı etkileşiminin ise yine anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Fidanoğlu'nun 2006 yılında ki araştırmasında cinsiyet faktörünün durumluk kaygı üzerine etkisi görülmemiş ve cinsiyetin sürekli kaygı düzeyinde de anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Aktaş'ın (2009), yaptığı bir araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. (Akt. Bozkulak, P., B., 2010). Genç 2008 yılındaki araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Develi'nin (2006), yaptığı araştırmanın bulgularına bakıldığında, cinsiyetlere göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Araştırmalarda da görüldüğü üzere cinsiyet tek başına kaygı üzerinde etkili olmamaktadır. Bu nedenle bilişsel esneklik ve kaygı üzerinde de bir etki göstermemiştir.

Cinsiyetle bilişsel esnekliğin ilişkisinin incelendiği araştırmalarda da, herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. (Martin ve Rubin'in, 1995; Zong vd., 2010). Yurt dışı araştırmalar, bu değişkenin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Bilgin'in 2009 yılında yaptığı araştırması bu sonucu destekler niteliktedir. Aile tutumları ve

özellikle ergenlerde önem kazanan arkadaş ilişkilerinden etkilenen bilişsel esneklik, cinsiyete göre farklılık göstermeyebilir. Ayrıca Diril'in 2011 yılında yaptığı araştırmada da bilişsel esneklik ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar bilişsel esnekliğin bireylerin çocukluk döneminden itibaren oluşan bilişsel yapıları ve şemalar tarafından etkilenen bir özellik olduğu ve cinsiyet bilişsel yapılarda fark yaratmaması sebebiyle bu sonuçlara ulaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Durumluluk kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı farklılığı incelendiğinde; durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların durumluluk kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta olanların da yüksek kaygı düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğunu görülmektedir.

Ergenin çocukluk yaşantılarından itibaren oluşturduğu bilişsel şemalar, düşünceler ve inançlar kız ya da erkek olması farkına bakılmaksızın, yaşantılardan, anne baba tutumlarından, kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir. Bu nedenle bilişsel esneklik kızlarda ya da erkeklerde farklı düzeylerde olmayabilir. Başka bir ifadeyle, kişilerarası ilişkilerde alternatifleri görmesi ve yetkin olması, ergenin kız ya da erkek olmasına göre değişmeyebilir. Bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin literatürde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamaktadır. (Diril, 2011).

Literatürde cinsiyet ya da bilişsel esnekliğin kaygı ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmasa da ulaşılan sonuçlar araştırmanın kuramsal temeliyle paraleldir. Bireyler dünyayı sahip oldukları algılama çerçeveleri ve bilişsel şemaları ile yorumlar ve buna göre duygu ve davranışlarını oluştururlar. Olumsuz ve bozuk inanç ve düşünceler olumsuz ve yıkıcı duygu ve davranışlara neden olmaktadır. Otomatik olumsuz düşünceler bireyi bazı düşünce hataları yapmaya zorlamakta ve bir kısır döngü içine sürüklemektedir. Böyle bir döngü içine giren kişinin kaygı düzeyi yüksek olacaktır. Belli düşünce kalıplarından kurtulamayan birey olaylar ve durumlar karşısında alternatif çözüm yollarını görmekte güçlük çekecektir yani bilişsel olarak esnek olamayacaktır. Bilişsel terapi yaklaşımına göre olumsuz bilişler kaygı düzeyini artırabilmektedir.

Süreklilik kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanlarının farklılaşmaması araştırma amaçları ile ters düşen bir sonuç gibi görülmektedir. Ancak olaylar ve durumlar karşısında sürekli kaygılı bir yapı içerisinde olan bireylerin bu durumlarını

kabul ettiği ve kaygının duyulmadığı durumları çok az yaşamaları sebebiyle karşılaştırma yapacak davranış repertuarına sahip olmaması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

5.2. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda cinsiyete göre genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; genel uyum, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlenmektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun cinsiyet ile etkileşiminin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak cinsiyet açısından kişisel uyum düzeylerine göre ve aynı zamanda az bir farkla da olsa (F= .04) cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu gözlenmektedir.

Alver'in (1998) yaptığı araştırmada cinsiyet ve genel uyum düzeyinde bir farklı oluşturmadığı tespit edilmiştir. Erdoğan ve ark. (2005) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, sosyal ve kültürel uyumda cinsiyete göre bir fark olmadığı bulunmuştur. Sosyal uyum ile yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran Dunner ve Fieverr (1978) ile Weisman ve arkadaşları (1978), cinsiyet ile sosyal uyum düzeyi arasında manidar ilişkiler saptamışlardır, kadınların erkeklere oranla sosyal uyumlarının düşük olduğunu ileri sürmüşlerdir (akt. Perman,2007). Perman (2007) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri, erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve uyum üzerine yapılan araştırmalar birbirinden farklı sonuçlar sergilemektedirler.

Cinsiyetle bilişsel esnekliğin ilişkisinin incelendiği araştırmalarda da, herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. (Martin ve Rubin, 1995; Zong vd., 2010). Martin ve Rubin tarafından da (1995), cinsiyetler arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır (Martin ve Rubin, 1995). Yukarıda da belirtildiği üzere bilişsel esnekliğin bireylerin bilişsel yapıları ve şemalar tarafından etkilenen bir özellik olduğu ve cinsiyet bilişsel yapılarda fark yaratmaması sebebiyle bu sonuçlara ulaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelendiğinde; uyum düzeyleri her üç uyum türü için de; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum

düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından ise sadece kişisel uyum düzeyi ve cinsiyet açısından anlamlı fark gözlenmektedir.

Bilgin (2009a) bilişsel esneklik, bireyin seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlaması ve bu durumlara ilişkin olarak kendisini yetkin hissetmesidir, diye belirtmiştir. Yetkinlik beklentisinin düşünce ve duygulara yön verdiği düşünüldüğünde, yetkinlik beklentisi de bir biliştir ve yüksek yetkinlik beklentisi bilişleri olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Bandura (1997) yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin daha yüksek düzeyde bilişsel beceriye ve esnekliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Esnek düşünmek akranlarıyla ilişkilerde daha iyi sosyal yeterlilik sağlamaktadır. Ciairano ve arkadaşlarının (2006) yaptığı bir araştırmada, bilişsel esneklik, bireysel olarak belirlenen belli sosyal stratejiler tarafından kullanılmaktadır ve kişi bunu ikili ilişkilerine taşımaktadır. Bilişsel esneklik sıkı bir şekilde başka bir kişiyle işbirliği yapmayla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında uyum düzeyi yükselen bireylerin bilişsel açıdan esnek olacağı teorisi doğrulanmaktadır. Bireyin kendi ve çevresi ile uyumlu şekilde yaşaması olumlu ve gerçekçi bilişsel yapılara sahip olması ve algılarını bu şekilde yorumlaması şeklinde açıklanabilir. Yaşam içinde farklı algı ve yorumlama kalıplarına sahip bireyler en doğru seçenekler kadar birçok farklı ve olası davranış ve tepki şekillerine sahiptirler yani bilişsel açıdan esnek ve uyumludurlar.

5.3. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sosyo-ekonomik düzey açısından süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; sosyo-ekonomik düzey açısından süreklilik kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı ve sosyo-ekonomik düzeyle, süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak, durumluluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğimizde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Özyürek'in (1989) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve problemleri yüksek olan öğrencilerin, kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Kozacıoğlu'nun (1982) İstanbul'da lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin sürekli kaygı puanları diğer öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Varol (1990) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, ailelerinin ekonomik durumuna göre; düşük ve orta gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeylerini yüksek gelir düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmalara göre sosyo-ekonomik düzey kaygıyı etkileyen önemli bir faktördür. Buda araştırma sonucunda durumluluk kaygının sosyo ekonomik düzey ve bilişsel esneklikten etkilendiği destekler niteliktedir.

Altunkol (2011) yaptığı araştırmada bilişsel esneklik, sosyo-ekonomik düzey ile oldukça düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki göstermiştir.

Kısıtlı araştırmaların da gösterdiği gibi sosyo-ekonomik düzeyin bilişsel esneklik üzerine araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olmuştur. Sosyo ekonomik düzey kaygı üzerinde etkili olsa da, direk olarak bilişsel esnekliğe etki etmediği görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin durumluluk kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların durumluluk kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta olanların da yüksek kaygı düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Ancak sosyo-ekonomik düzey açısından böyle anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Kaygı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki de cinsiyet değişkenine benzer bir sonuç vermiştir. Durumluluk kaygı bilişsel esnekliği anlamlı ölçüde etkilerken süreklilik kaygının böyle bir etkisi tespit edilmemiştir. İlk bakışta sosyo-ekonomik düzeydeki farklılığın kişinin kaygı ve bilişsel esnekliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Ekonomik açıdan kısıtlı bir çevrede olmak olumsuz bir durum gibi görünse de bireyler oluşturdukları algı ve yorumlama şekilleri ile olaylara ve durumlara göre başa çıkma düzenekleri geliştirildiği düşünülmektedir. Kaygı düzeyi her ne kadar ekonomik düzeyden etkilense de bilişsel esnekliği direk olarak etkilemediği sonucu önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bireyler her türlü çevre de kendilerine özgü düşünce ve davranış kalıpları geliştirmekte; bu bilişsel esnekliğin doğru tepkiyi değil

duruma göre birden çok alternatife sahip olma ve bunlar arasında rahat manevra yapabilmesiyle oldukça paralel olduğu düşünülmektedir.

5.4. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sosyo-ekonomik düzey açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığnaı bakıldığında; genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı fark gözlenirken sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun sosyo-ekonomik düzey ile etkileşiminin incelediğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Kızıltan (1984), çalışmasında üniversite öğrencilerinin düşük sosyo-ekonomik düzey ile yetişmenin, uyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Üst sosyo-ekonomik düzey gençlerinin uyum düzeyleri, orta ve alt sosyoekonomik düzey gençlerinden daha yüksektir. Bu araştırma sonucuna göre ekonomik düzey bireylerin uyum düzeyini negatif yönde etkilemektedir.

Sosyo-ekonomik düzey uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; uyum düzeyleri her üç uyum türü içinde; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğunu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından ise anlamlı farklılık gözlenmemektedir.

Diril'in (2011) yaptığı araştırmada; ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Kısıtlı araştırmalara bakıldığında ekonomik düzeyin direkt olarak bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir ve bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin, uyum ve bilişsel esneklik ile ilişkisi cinsiyet değişken ile benzer sonuçlar vermektedir. Üç uyum türü de bilişsel esnekliği etkilemektedir. Bu bulgular ışında bilişsel esneklik ekonomik farklılıklardan etkilenmemektedir. Bu da araştırma beklentilerine uygun bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliği, bireyin etkileşimlerindeki alternatiflerin farkında olması, isteklilik ve yaşam durumlarına uyumlu olmak olarak tanımlamaktadırlar.

Hangi ekonomik düzey veya farklı çevre olursa olsun birey kendi ve çevresi ile uyum geliştirebilmektedir. Önemli olanın bireyin istek, motivasyon ve kendine olan inancı olduğu düşünülürse bilişsel esnekliğin ekonomik farklılıklardan etkilenmemesi manidar bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

5.5. Öğrenim Kademesi Açısından Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenim kademesi açısından süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrenim kademesi açısından her iki kaygı türü içinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Öğrenim kademesi, durumluluk ve süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğimizde ise anlamlı bir farklığın olmadığı görülmektedir.

Eraslan‘ın (2009), yapmış olduğu araştırmada, farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler, kaygı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri sınıf düzeyinden anlamlı şekilde etkilenmedikleri tespit edilmiştir. Eroğlu’nun (2006), yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin durumluluk-süreklilik kaygı değişkenleri üzerinde sınıf değişkeninin önemli yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Genç’in (2008), yaptığı çalışmada 1.2.3.4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin farklı sınıflarda olmalarının sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenim kademesinin durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; durumluluk ve süreklilik kaygı puanları düşük düzeyde olanların kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta düzeyde olanların da kaygı düzeyi yüksek olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Ancak öğrenim kademesi açısından böyle anlamlı bir fark gözlenmektedir.

Diril’in (2011), bulgularına göre 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, 11. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaştığına yönelik bir araştırma bulgusuna henüz rastlanmamıştır. Kısıtlı sayıdaki araştırmalar farklı sonuçlar göstermektedir.

Öğrenim kademesi farkına rağmen bilişsel esneklikleri açısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak araştırma sonuçları ayrıntılı şekilde incelendiğinde bilişsel esneklik puanları ilköğretim seviyesinde yüksek, ortaöğretim düzeyinde biraz düşse de yüksek öğretim düzeyinde tekrar yükselmesi manidar bir bulgudur. Bilişsel esneklik kişinin bilişsel yapısı ve düşünce biçimleriyle yakından ilişkilidir. Bu sonuç eğer birey faklı ve zengin yapıda bir bilişsel dünyaya sahipse, yaş ve yaşam evrelerinde çeşitli zorluluklarda karşılaşsa bile tekrar esnek bir yapıda olabildiğini göstermektedir. Kaygının araştırmada ki üç değişken türünde de bilişsel esnekliği etkilediği sonucu da önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuca göre bilişsel esnekliğin ergen dışındaki gruplarda nasıl bir seyir izlediği ise önemli bir soru olarak görülmektedir.

5.6. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bakıldığında; genel sosyal ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı fark gözlenirken öğrenim kademesi açısından anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun öğrenim kademesi ile etkileşimi incelediğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Aktaş (1997), üniversite öğrencilerinin 1. sınıftan 4. sınıfa kadarki uyum düzeylerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin dördüncü sınıfta, birinci sınıfa oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koca'nın (1994), yaptığı araştırma İstanbul'da üç ayrı kurumda kalan yaşlılar üzerinedir. Yaşlıların yaşları ile sosyal uyumları arasında ilişki vardır.

Yaş arttıkça uyum azalmaktadır. Az sayıdaki araştırmalara bakıldığında yaşın ve sınıf düzeyinin direkt olarak uyumu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; her üç uyum türü içinde; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim kademesi açısından ise anlamlı farklılık gözlenmemektedir.

Öğrenim düzeyi ve bilişsel esneklik üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Altunkol'un (2011) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrenim kademesi, uyum ve bilişsel esneklik ile ilişkisi sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile benzer sonuçlar vermektedir. Araştırma sonucuna dayanarak uyumun bilişsel esneklik için ya da bilişsel esnekliğin uyum için önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Ancak öğrenim kademesinin bilişsel esnekliği etkilememesi önemli bir bulgudur. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişisel ve ilişkiler açısından tutum, davranış ve yaklaşımları daha uyumlu ve olumlu olmaktadırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ergenlerin uyum, kaygı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeylerinin fark gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırma sonucunda, cinsiyete göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı ancak, durumluluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve durumluluk kaygı etkileşiminin ise yine anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyete göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı gibi süreklilik kaygı düzeyleri açısından da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve süreklilik kaygı etkileşiminin ise yine anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Durumluluk kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı farklılığı incelendiğinde; durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların durumluluk kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta olanların da yüksek kaygı düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğunu görülmektedir.

Araştırma sonucunda cinsiyete göre genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; genel uyum, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlenmektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun cinsiyet ile etkileşiminin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak cinsiyet açısından kişisel uyum düzeylerine göre ve aynı zamanda az bir farkla da olsa (F= .04) cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu gözlenmektedir.

Uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelendiğinde; uyum düzeyleri her üç uyum türü içinde; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından ise sadece kişisel uyum düzeyi ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık gözlenmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey açısından süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; sosyo-ekonomik düzey açısından süreklilik kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı ve sosyo-ekonomik düzeyle, süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak, durumluluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğimizde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin durumluluk kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı farklılığı incelediğimizde; durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların durumluluk kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta olanların da yüksek kaygı düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğunu görülmektedir. Ancak sosyo-ekonomik düzey açısından böyle anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Sosyo-ekonomik düzey açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bakıldığında; genel uyum, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı fark gözlenirken sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun sosyo-ekonomik düzey ile etkileşiminin incelediğinde ise anlamlı bir farklığın olmadığı görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; uyum düzeyleri her üç uyum türü içinde; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğunu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından ise anlamlı farklılık gözlenmemektedir.

Öğrenim kademesi açısından süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; durumluluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak süreklilik kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görümektedir. Bununla birlikte öğrenim kademesi anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenim kademesi, durumluluk ve süreklilik kaygı etkileşiminin incelediğimizde ise anlamlı bir farklığın olmadığı görülmektedir.

Öğrenim kademesi düzeyin durumluluk kaygı düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; durumluluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların kaygı düzeyi orta ve yüksek olanlara göre ve kaygı düzeyi orta düzeyde olanların da kaygı düzeyi yüksek olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Ancak süreklilik kaygı için böyle birsonuca ulaşılmamıştır. Ayrıca öğrenim kademesi açısından süreklilik kaygı düzeylerine göre anlamlı bir fark gözlenirken, durumluluk kaygı üzerinde bir etki gözlenmemektedir.

Öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bakıldığında; genel sosyal ve kişisel uyum düzeyleri açısından anlamlı fark gözlenirken öğrenim kademesi açısından anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Ayrıca genel, sosyal ve kişisel uyumun öğrenim kademesi ile etkileşimi incelediğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Uyum düzeyleri açısından bilişsel esneklik puanları üzerinde oluşan anlamlı fark incelediğinde; her üç uyum türü içinde; uyum düzeyi yüksek olanların uyum düzeyi orta ve düşük olanlara göre ve uyum düzeyi orta olanların da düşük uyum düzeyine sahip olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim kademesi açısından ise anlamlı farklılık gözlenmemektedir.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı ile ilişkilendirilecek olursa, özellikle öğrenci grupları, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ve ayrıca akademisyenler ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunulabilinir.

Okul Psikolojik Danışmanları, grup rehberliği ve sınıf rehberliği etkinlikleri, grupla psikolojik danışma ve bireysel danışma uygulamalarında bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik çalışmalar ve uygulamalar yapabilirler.

Araştırma sonucunda özelikle uyum ve kaygı kavramlarının bilişsel esneklik üzerinde önemli şekilde etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden ilköğretim düzeyinden yetişkinlere kadar yapılan kaygı ve uyum temelli çalışmalarda bilişsel esneklik kavramı ele alınıp çalışılabilinir.

Bilişsel esnekliğin çocukluktan itibaren oluşan şemalar ve inançlardan etkilendiği göz önüne alındığında, özellikle ilköğretim düzeyinde okutulan ders müfredatları ve kitaplar bilişsel açıdan esnek hale getirilebilinir. Ayrıca bu yaş grupları ile çalışan eğitimci, yönetici ve personele bu konu hakkında özelikle Psikolojik Danışmanlar tarafından bilgi ve eğitimler verilebilinir.

Psikolojik Danışmanlar tarafından ailelere bu konu hakkında; bireysel görüşmeler, grup çalışmaları ve seminerler ile bilgiler verilerek uyum ve kaygı konularında önleyici ve bilişsel esnekliği arttırmanın ve bunu çocuklarına kazandırmanın yolları hakkında çalışmalar yapılabilinir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Literatüre bakıldığında bilişsel esneklik çok yeni bir kavram ve oldukça kısıtlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu kavramın farklı değişkenler ile birlikte araştırılarak etkileri ve etkilendiği değişkenler keşfedilebilinir.

Bilişsel esneklik hakkında yetişkinler ve alanda çalışan ya da farklı meslek gruplarıyla çalışmalar yapılarak etkileri gözlenebilinir.

Bilişsel esneklik ve belli değişkenler ile birlikte deneysel çalışmalar yürütülebilinir. Ayrıca bilişsel esnekliğin eğitim üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilinir.

Bilişsel esneklikle ilgili ilk edinimler aileyle başlamaktadır. O nedenle, ailenin tutumları, aile işlevleri, ailenin çocuklarda oluşturduğu şemaların bilişsel esneklik üzerindeki etkisi ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklemini Adana ilindeki farklı ilköğretim, ortaöğretim okullarında ve Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören ergen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın farklı düzeylerdeki öğrenciler ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13: 107-110.

Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Aslan, S. (2008). *Bağlanma ve uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyselleşmenin aracılığı.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1977). *Sosyal öğrenme teorisi.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist,* 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory.* NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Başaran, F. (1992). *Psiko-Sosyal gelişim, 7-11 yaş çocukları üzerine yapılan bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Baykul, Y. (1997). *İstatistik metodlar ve uygulamalar.* İstanbul: Anı Yayıncılık.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.

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

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi.* (Çev: Hisli Şahin N. Türk), Ankara: Psikologlar Derneği.

Beck, A. T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çev: A.Türkcan) İstanbul: Litera Yayıncılık.

Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(3), 142-157.

Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: validity an reliability studies. *Social Behavior and Personality,* 37(3), 343-354.

Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki, Y*ayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Bostan, S. (1993). *14-16 Yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Bozkulak, P. B. (2010). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cañas, J., Quesada, J. F., Antolí A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics, Taylor & Francis Group*, 46(5), 482-501.

Corey, G. (2005). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. (Çev: A. Sağlam), Ankara: Mentis Yayınevi.

Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.

Develi, E. (2006). *Konya'da İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343-353.

Döşkaya, D. G. (2002). *Yatılı ve gündüzlü lise 2. sınıf öğrencilerinin uyum ve uyumsuzluk sorunlarının karsılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Erzurum

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Ellis, A. (1979). *Rational-emotive therapy*. (Eds.). A. Ellis ve J. M. Whiteley. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Eraslan, M. (2009). *Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Erdoğan H., & Sanlı S. H. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2)**,** 479-496.

Eroğlu, H. (2006). *Durumluluk süreklilik kaygı düzeyi ile algılanan stres, kontrol düzeyi ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gardner, H. (1993). *Çoklu zekâ; uygulama teorisi.* New York: Basic Books.

Genç, H. (2008). *Gazi üniversitesi, gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-is eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka: Neden bu kitaplar.* Bantam Can Matter More Than IQ (1996). London: Bloomsbury.

Günay O., Öncel Ü. N., Erdoğan Ü., Güneri E., Tendoğan M. & ark. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeylerini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences),* 17(2) 77-85.

Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., Yılmaz, S., & Yıldırım, A. (2008). Sağlık yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerin klinik uygulamaya ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11:1

Hillier, A., Alexander, J. K., & Beversdorf, D. Q. (2006) The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Psychology Press, Taylor & Francis Group*, 12, 228-231.

İnanç, Y. B., Bilgin, M. & Atıcı, K. M. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.

Işık E. (1996). *Nevrozlar.* Kent Matbaası, Ankara .

Kayencioğlu, H., D. (2007). *Uyum düzeyi düşük olan ve olmayan lise öğrencilerinin aile işlevi algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Karahan, T., F., & Sardoğan, M., E. (2004). Psikolojik *danışma ve psikoterapide kuramlar.* (2. bs.). Samsun: Deniz Kültür yayınları.

Karataş, Z. (2008). *Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kızıltan, G. (1984). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Koca, (1994). *Ülkemiz koşullarında yaşlılık ve yaşlının sosyal uyumu.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kozacıoglu G. (1982). *Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerinin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Çocuk Sağlığı Enstitüsü. Sosyal Pediatri Anabilim Dalı, İstanbul

Köksal, A. (200). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 99 - 107

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.

Martin, M. M., & Anderson, C. M., (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11(1).

Martin, M. M., & Anderson, C. M., (1998). The relationship between cognitive flexibility and affinity seeking strategies. *Advances in Psychological Research,* 4, 69-76.

Martin, M. M., & Cayanus, J. L. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology,* 5(1), 75-80.

Napoli V, Kilbride JM., & Tebs DE (1996). *Adjustment and Growth in a Changing World.* New York, West.

Otrar, M. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Öner N, & Le Compte A (1983). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Özgenç, F. (2003). Uyum psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6(2): 1-7

Özgüven, İ., E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı.* Ankara: Odak Ofset Matbaacılık,

Özyürek, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin bazı nitelikleri ile çeşitli problemlerini kaygı düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Perman, A. (2007). *Türk cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yüksek öğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Piaget, J. (1970). *Piaget's theory.* New York:Wiley.

Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim.* (2. bs.). (Çev: H.Portakal), İstanbul: Cem Psikoloji.

Reilly, C. E., Sokol, L., & Butler, A. C. (1999). A Cognitive approach to understanding and treating Anxiety. *Human Psychopharmacology Clinical and Experimental,* 14, 16-21.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* (9. bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sharf, R. S. (2004). Theories *of psychotherapy and counseling concepts and cases.* (Tenth Edition). USA: Thomson-Brooks/Cole.

Sürmeli, A. (1997). Psikiyatri El Kitabı. (Ed. C. Güleç ve E. Köroğlu), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısıyla baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkçapar, H. M. (2007). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: Hyb Yayıncılık.

Windle, M. (1986). Sex role orientation, cognitive flexibility, and life satisfaction among older adults. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 263-273.

Yeşilyaprak, B. (Editör). (2009). *Eğitim psikolojisi.* (5. bs.). Ankara: Pagem Yayınevi.

Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun

Zong, J., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N., & Yan, C. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of Life Outcomes,* 8(66), 1-6.

EKLER

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma, farklı yaş gruplarındaki bireylerin Cinsiyet, SED, Uyum ve Kaygı değişkenlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Aşağıdaki sorulardan durumunuza en uygun olanı bulup, ***yanındaki parantezin içine bir X işareti koyunuz***. Anketteki sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu araştırmanın başarıyla tamamlanabilmesi, sonuçların güvenilir olması, doğruyu yansıtması için anketteki sorulara vereceğiniz yanıtlar büyük önem taşımaktadır. **Lütfen, tüm soruları yanıtlayınız, bir soruya birden fazla yanıt vermeyiniz.** Araştırmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sinan ÖZ
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Cinsiyet :

( ) Kız ( ) Erkek

2) Doğum Tarihi: ……./……./…….

3)Okulunuzun Adı:……,

4) Sınıf:

6. ( ) 7 .( ) 8. ( ) Haz. ( ) 9. ( ) 10. ( ) 11. ( ) 12. ( )

5) Anne: Yaşıyor ( ) Öldü ( )

Baba: Yaşıyor ( ) Öldü ( )

6) Kaç Kardeşsiniz:

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ve daha fazla ( )

7) Kardeşler arasında kaçıncı çocuksunuz?

İlk ( ) Orta ( ) Son ( ) Tek Çocuk ( )

8-9)Anne ve babanızın öğrenim düzeyi:

	Anne	**Baba**
Hiç yok	( )	( )
İlkokul terk veya ilkokul mezunu	( )	( )
Ortaokul terk veya ortaokul mezunu	( )	( )
Lise terk veya lise mezunu	( )	( )
Yüksekokul terk veya yüksekokul mezunu	( )	( )

10) Anne ve babanızın birliktelik durumu:

Birlikte ( ) Ayrı ( )

11) Anne - babanızın toplam aylık geliri:

0 – 500 TL ( ) 500 – 1000 TL ( ) 1000 – 2000 TL ( )

2000 TL-5000 TL ( ) 5000 TL ve üstü ( )

EK-2. HACETTEPE KİŞİLİK ENVANTERİ

AÇIKLAMA **:**

Envanter içinde EVET ya da HAYIR şeklinde cevaplandırılabilecek sorular vardır. Bu sorular çeşitli durumlarda sizin genellikle ne düşündüğünüz,nasıl duygulandığınız ve ne şekilde davranışta bulunduğunuz ile ilgilidir.

Her soruyu cevaplandırırken önce sizin için cevabın Evet' mi Hayır' mı olduğunu kararlaştırınız, sonra da cevap kağıdında uygun yeri karalayarak işaretleyiniz. Cevaplandırmanın nasıl yapılacağını görmek için aşağıda iki örnek verilmiştir.

ÖRNEKLER **:**

	EVET	HAYIR
1.Geceleri sık sık rüya görür müsünüz?	¢	I
2.Arkadaşlarınızdan memnun musunuz?	I	¢

Eğer sık sık rüya görmüyorsanız HAYIR, arkadaşlarınızdan memnunsanız EVET cevabını, yukarıdaki örnekte olduğu gibi karalayarak işaretleyeceksiniz.

Açıklamanın tamamını okuduktan sonra cevaplandırmaya başlayınız. Envanter üzerine hiçbir şey yazmayınız, cevaplarınızı CEVAP KAĞIDI üzerine işaretleyiniz. Cevaplandırırken bir kişi olarak sadece kendi gerçek durumunuzu ifade ediniz. Bir soru üzerinde fazla zaman harcamayınız. İlk aklınıza gelen cevabı işaretleyiniz. Atlamadan soruların hepsini cevaplandırınız.

SORULAR :

1. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?
2. Zıt görüşte olanlara rağmen planınızı genellikle uygulayabilir misiniz?
3. Yaptıklarınıza üzüldüğünüz zamanlar çok oluyor mu?
4. Bazı anlamsız düşünceler zihninizi meşgul edip sizi rahatsız eder mi?
5. Bir şanssızlığa uğrayacağınızdan korkuyor musunuz?

6. Oturduğunuz yerde duramaz hale geldiğiniz zamanlar olur mu?
7. Sık sık önemsiz şeyleri kendinize dert edinir misiniz?
8. Diğer insanlarla tanışmakta zorluk çeker misiniz?
9. Çözemediğiniz ve cesaretinizi kıran sorunlarınız ve sorumluluklarınız var mı?
10. Bazen hiç kimsenin sizi iyi anlayamadığını düşündüğünüz olur mu?
11. Arkadaşlarınızla dışarıda çok fazla zaman harcadığınız için ailenizin sizden şikayet ettiği olur mu?
12. Aile içinde kararlar alınırken sizin de fikrinizi alırlar mı?
13. İnsanları birbirleri ile tanıştırmak size kolay gelir mi?
14. Olabildiğince kalabalıktan uzak kalma eğiliminiz var mı?
15. Arkadaşlarınız sosyal ilişkilerinizi istenilen düzeyde bulurlar mı?
16. Tanışmadığınız yeni birisine de dostça davranmak gerekir mi?
17. Yasalara uymayan davranışları için insanlar haklı görülebilir mi?
18. Başkalarına sır vermek size güç gelir mi?
19. Saygısız oluşlarından dolayı gençlerden öç almak istediğiniz zamanlar oluyor mu?
20. Çoğu zaman yanlış veya kötü bir şey yapacağınızdan kaygılanır mısınız?
21. Size kötü davrandıkları için öç almayı istediğiniz kişiler olur mu?
22. Fikirlerinizi başkalarına kabul ettirmenin güç olduğu kanısında mısınız?
23. Çoğu zaman başkalarının aynı konuda ne karar verdiklerini öğrenme zorluğu duyar mısınız?
24. Hoş olmadığı için sizi uzun zamandır üzen bir yaşantınız var mı?
25. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
26. Güç bir durumda karşılaşacağınızı düşününce heyecanlanır ve terler misiniz?
27. Görme gücünüzdeki bozukluklardan sık sık yakınır mısınız?
28. Aileniz bireyleri ile sık sık tartışmalarınız olur mu?
29. Beklentinizin üstünde dostluk gösteren insanlara karşı dikkatli olmaya çalışır mısınız?
30. Dikkatinizi bir konu üzerinde toplamada çok güçlük çeker misiniz?
31. Çoğu zaman tüm vücudunuzda bir kırıklık, halsizlik hisseder misiniz?
32. Aileniz, onlara karşı düşünceli davrandığınız kanısında mıdır?
33. Aileniz bireyleri genellikle birbirlerine karşı sakin davranırlar mı?
34. Birbirleri ile şakalaşan kimseler arasında olmak ister misiniz?
35. Diğer insanlarla ilişki kurmada sizi yetenekli bulurlar mı?

36. Genellikle karşı cinsten birisi ile çalışmaktan hoşlanır mısınız?
37. Sahibine haber vermeden bazı şeyleri ödünç almak doğru sayılabilir mi?
38. Kişinin toplumdaki adet ve geleneklere uyması sizce önemli midir?
39. Kendini beğenmiş oldukları için çevrenizdeki çoğu kişileri uyarmak zorunda kaldığınız oluyor mu?
40. Hakkınızda dedikodu yapacaklarından kuşkulanır mısınız?
41. Zararsız yalanlar söyleyerek zor durumlardan kurtulmak size kolay gelir mi?
42. Arkadaşlarınız sizi, "eğriye eğri doğruya doğru" diyen bir kişi olarak mı bilirler?
43. Çevrenizdeki kişiler önemli konularda sizin görüşünüzü de öğrenmek isterler mi?
44. Arkadaşlarınızın çoğu kadar siz de güçlü ve sağlıklı mısınız?
45. Çevrenizdeki kişilerden kolayca hastalık kapan bir yaradılışta mısınız?
46. "Başaramadım" gibi bir duygudan rahatsız mısınız?
47. Sağlığınıza çok dikkat etmek ihtiyacında mısınız?
48. İçinde bulunduğunuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
49. Belli etmeseniz bile çevrenizdekilere sık sık darıldığınız olur mu?
50. Moralinizin bozulduğu ve bundan kurtulmanın çok zor olduğu zamanlar oluyor mu?
51. Çevrenizdeki kişilerin çoğu ile arkadaşlık etmek yerine yalnız olmayı tercih eder misiniz?
52. Tanıdıkların bulunmadığı bir çevrede sıkılganlık çeker misiniz?
53. Ailenizdeki kişilerin bazıları size karşı çok cimri davranıyor mu?
54. Ailenizin çoğu kez her şeye itaat etmenizi beklemeleri sizi kızdırır mı?
55. Mutlu olacağınız sayıda ve nitelikte arkadaşlarınız var mı?
56. Gürültülü eğlencelere katılmaktan hoşlanır mısınız?
57. Sosyal etkinlikler sırasında başkalarını eğlendirmek size zor gelir mi?
58. İş ve sorumluluklardan kaçmak her zaman hatalı mıdır?
59. İnsan verdiği sözü her zaman yerine getirmeli midir?
60. Kapılarını açık bırakan kişilerin eşyalarının çalınmasını hak ettikleri görüşüne katılır mısınız?
61. Karşıt cinsten birisi ile birlikte olunca genellikle onun cinsiyeti ile ilgili şeyler mi düşünürsünüz?
62. Bulunduğunuz çevrede çok fazla konu-komşu dedikoduları yapılıyor mu?
63. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
64. Kişileri birbirine tanıştırmak ve başkalarına tanıştırılmak size kolay gelir mi?

65. Başkaları sizi yetenekli ve cesur bulur mu?
66. Alıngan bir kişi misiniz?
67. Fiziki görünüşünüzden dolayı duygusal bir hassasiyetiniz var mı?
68. Duygularınıza olan güveninizden dolayı görüşlerinizin esnek olduğu kanısında mısınız?
69. Sık sık kabızlıktan ve mide ağrılarından şikayetiniz olur mu?
70. Ara sıra zihninizin ağır işlediğini hisseder misiniz?
71. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
72. Başarmayı arzu ettiğiniz şeyleri düşünmek, onları yapmaktan daha çok haz veriyor mu?
73. Size açık olan avantajlı durumlardan bazı kişilerin yararlanma çabasında oldukları kanısında mısınız?
74. İstekli olduğunuz toplantı veya etkinliklere katılmanız genellikle engellenir mi?
75. En az anlayış gördüğünüz yerin aileniz olduğunu düşündüğünüz oluyor mu?
76. Koşulsuz olarak her insana yardım eder misiniz?
77. Sönük geçmekte olan bir toplantıya öncülük edip canlandırmak size kolay gelir mi?
78. Çabuk arkadaş edinen bir kişi misiniz?
79. Ortaya çıkan fırsatlarda otobüse ücret ödemeden binmek bir şerefsizlik midir?
80. İşlerini düze çıkarmak için pek çok kişinin yalan söylediği kanısında mısınız?
81. Sosyal kurallardan oldukça bağımsız bir yaşantı içinde misiniz?
82. Çevrenizdeki çoğu kişilerin politik görüşleri sizinkine ters düşer mi?
83. Başkalarının saflığını kendi çıkarlarına kullanan kimseleri ayıplar mısınız?
84. Aileniz, sizin başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
85. İstediğiniz bir işe veya mesleğe girmenizin engellendiği oldu mu?
86. Önemli olmayan konular yüzünden sık sık eleştirildiğiniz olur mu?
87. Yaptığınız bir yanlışı kabul etmek size zor gelir mi?
88. Ailenizin düşündüğü gibi olmama duygusu sizi rahatsız ediyor mu?
89. Belirli bir nedeni olmadan duygularınız kolayca neşeden üzüntüye, üzüntüden neşeye dönüşür mü?
90. Çevrenizdeki insanlara gerçeği kabul ettirmenin güç olduğu zamanlar olur mu?
91. Zihninizi dolduran türlü düşünceler uykunuzu kaçırır mı?
92. Genellikle sakin ve meseleleri soğukkanlı olarak ele alan bir kişi misiniz?
93. Zaman zaman aleyhinize çalışan insanların varlığından şüphelendiğiniz olur mu?

94. İnsanların içinde iken bile kendinizi yalnız hisseder misiniz?
95. Aileniz yeterli düzeyde başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
96. Akşamları eve dönüş sizi kaygılandırır mı?
97. Ailenizdeki kişilerden bazılarının yakınlık ve sevginize yeterince karşılık vermediği oluyor mu?
98. Yeni tanıştığınız bir kimse ile konuşmaktan çekinir misiniz?
99. Çevrenizdeki insanlar çoğu zaman sizi hayal kırıklığına uğratırlar mı?
100. Sizce geçinilmesi güç kişilere de nazik davranılmalı mıdır?
101. Davranışınızın çevredekilere aykırı düşmesi sizi rahatsız eder mi?
102. Söz dinlemeyip kendisini problemin içine atmakta ısrar eden kişiler cezalarını çekmeli midir?
103. Bazı konularda kendi kendinizle kavga içinde misiniz?
104. İnatçı kişilere biraz zor kullanmanın onları ikna etmede yararlı olacağı kanısında mısınız?
105. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
106. Başkalarının sizden hoşlandığı duygusu içinde misiniz?
107. Yeteneğinizi küçümseyip başladığınız bazı işleri yarım bıraktığınız oluyor mu?
108. Kafesleri içinde olsa da vahşi hayvan görmekten heyecanlanır mısınız?
109. Sizi eleştirdikleri zaman sakin kalabiliyor musunuz?
110. Kendinizi sinirli bir kişi olarak mı görüyorsunuz?
111. Üzüntülü veya heyecanlı olduğunuz zaman konuşmanızda kekemelik olur mu?
112. Sonradan pişman olacağınız çok şeyi yaptığınız oluyor mu?
113. Kaslarınızda bazen asabi hareketler veya tikler olur mu?
114. Belirli bir neden yokken kendinizi son derece neşeli veya üzüntülü hissettiğiniz zamanlar olur mu?
115. Yaşı sizden küçük olanların daha rahat bir yaşam sürdürdükleri kanısında mısınız?
116. Hoşlanmadıkları için ailenizin evde misafir etmek istemedikleri arkadaşlarınız var mı?
117. Ailenizle aranızdaki değer yargıları ve inanç farkları nedeniyle önemli sorunlarla karşılaştığınız oluyor mu?
118. Aileniz sizden çok fazla şeyler mi bekliyor?
119. Kız ve erkeklerin birlikte bulunduğu durumlarda kendinizi rahat hisseder misiniz?

120. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
121. Çıkarlarını korumak için pek doğru olmayan yollara sapanları ayıplar mısınız?
122. Bir şeyi bulan kişiye onu saklama hakkı verilmeli midir?
123. İnsanların inançlarında kusur etmeleri, bir diğerine bunu başkalarına yayma hakkı verir mi?
124. Yaptığınız şeylerin yanlış anlaşılacağı kaygısı içinde misiniz?
125. İnsanların koşulsuz olarak serbest davranmalarına izin verilse toplumun daha iyi olacağı kanısında mısınız?
126. İçinde bulunduğunuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
127. Arkadaşlarınız istemediğiniz bir davranışta bulunduğu zaman, çoğunlukla bunu, çekinmeden kendisine söyleyebilir misiniz?
128. Gerçek yeteneklerinizi gösterebildiğiniz kanısında mısınız?
129. Kendinize özgü bir plan yapmaktansa arkadaşlarınızın önerilerini uygulamak size daha kolay gelir mi?
130. Açlık hissi duymadan yemek yediğiniz zamanlar oluyor mu?
131. Akşama doğru ya da sabahları kendinizi çok yorgun hisseder misiniz?
132. Ne okuduğunuzun farkında olmadan bir süre okuyup sonra dikkatinizi topladığınız olur mu?
133. Çoğu zaman kendinizi yorgun ve halsiz hisseder misiniz?
134. Eleştirilmek sizi çok kırar mı?
135. Hoşlanmadığınız birisi ile karşılaşmamak için yolunuzu sık sık değiştirdiğiniz oluyor mu?
136. Cinsel konularda kendinizi rahat hisseder misiniz?
137. Başka bir aile veya grubun üyesi olmayı istediğiniz zamanlar olur mu?
138. Aile bireylerinin kişisel meselelerinizi bilmek istemelerinden şikayetçi misiniz?
139. Aileniz karşı cinsten olan arkadaşlarınızı genellikle reddeder mi?
140. Bulunduğunuz çevrede halk tarafından sevilmeyen çok kişi var mı?
141. Topluluk içinde tanıştığınız insanlarla çabucak kaynaşabiliyor musunuz?
142. Uzlaşma kabul etmeyen kişilere nazik davranır mısınız?
143. Arkadaşlarınız sizi, eğriye eğri doğruya doğru diyen bir kişi olarak mı bilirler?
144. Saygısızlık gösterenlere aynı şekilde cevap verir misiniz?
145. Onlara aldırmamak yerine öç almanın daha iyi olduğu kanısında mısınız?
146. Yasalara aykırı davranmadan yasanın bir açığından yararlanmada bir sakınca görür müsünüz?

147. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
148. Arkadaş edinmede zorluk çekiyor musunuz?
149. Doğru yargılarınızı bile, değerli bulmadıkları olur mu?
150. Cesaret verilmediği zaman işlerinize devam etmek size zor gelir mi?
151. Heyecanlı olaylar sizi karamsarlıktan kurtarır mı?
152. İşler kötü gittiği zaman çabuk heyecanlanan bir kişi misiniz?
153. Bazen içinizden insanlara küfretmek gelir mi?
154. Sık sık başınız ağrır mı?
155. Ayrıntılı konuşmadıkları için sık sık kişilerin sözlerini tekrarlatmak zorunda kalır mısınız?
156. Bazen sevdiğiniz kişiyi kırmaktan hoşlandığınız olur mu?
157. Sizden gelen bir neden yokken işlerinizin ter gittiği zamanlar oluyor mu?
158. Evden kaçıp başka bir yere gitmeyi düşündüğünüz zamanlar oluyor mu?
159. Aileniz bireylerinin hepsini denk ölçüler içinde seviyor musunuz?
160. Evde sakin olmak için ya susmak ya da dışarı çıkmak zorunda olduğunuz zamanlar oluyor mu?
161. Taşıdığınız sorumlulukların ağırlığı sizi fazlaca hareketsiz hale getiriyor mu?
162. Neşeli arkadaşlar arasına katılınca üzüntülerinizi unutabiliyor musunuz?
163. Sıkışık durumlardan kurtulmak için gerçeği söylemediğiniz zamanlar olur mu?
164. Bulunmuş olan bir eşyayı her zaman iade etmek gerekli midir?
165. Yaşamının bir döneminde her insanın bir şeyler çalmış olabileceği görüşüne katılır mısınız?
166. Bazı insanların mal ve mülklerini tahrip etmeyi hak ettiklerini düşündüğünüz olur mu?
167. Size kötü davrandıkları için öç almayı istediğiniz kişiler oldu mu?
168. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?

EK-3. HACETTEPE KİŞİLİK ENVANTERİ CEVAP ANAHTARI

İLK CEVAP KAĞIDI

Okul No (Ya da Rumuz):..... Sınıf:.....

Cinsiyet:.....

									CU	
									SU	
E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H		KL	B
1 - / /	22- / /	43- / /	64- / /	85- / /	106- / /	127- / /	148- / /			
2- / /	23- / /	44- / /	65- / /	86- / /	107- / /	128- / /	149- / /		KC	
3- / /	24- / /	45- / /	66- / /	87- / /	108- / /	129- / /	150- / /			
4- / /	25- / /	46- / /	67- / /	88- / /	109- / /	130- / /	151- / /			
5- / /	26- / /	47- / /	68- / /	89- / /	110- / /	131- / /	152- / /		DK	
6- / /	27- / /	48- / /	69- / /	90- / /	111- / /	132- / /	153- / /			
7- / /	28- / /	49- / /	70- / /	91- / /	112- / /	133- / /	154- / /		NR	
8- / /	29- / /	50- / /	71- / /	92- / /	113- / /	134- / /	155- / /			
9- / /	30- / /	51- / /	72- / /	93- / /	114- / /	135- / /	156- / /			
10- / /	31- / /	52- / /	73- / /	94- / /	115- / /	136- / /	157- / /		PB	
11- / /	32- / /	53- / /	74- / /	95- / /	116- / /	137- / /	158- / /			
12- / /	33- / /	54- / /	75- / /	96- / /	117- / /	138- / /	159- / /		Aİ	
13- / /	34- / /	55- / /	76- / /	97- / /	118- / /	139- / /	160- / /			
14- / /	35- / /	56- / /	77- / /	98- / /	119- / /	140- / /	161- / /			
15- / /	36- / /	57- / /	78- / /	99- / /	120- / /	141- / /	162- / /		Sİ	
16- / /	37- / /	58- / /	79- / /	100- / /	121- / /	142- / /	163- / /			
17- / /	38- / /	59- / /	80- / /	101- / /	122- / /	143- / /	164- / /		SN	
18- / /	39- / /	60- / /	81- / /	102- / /	123- / /	144- / /	165- / /			
19- / /	40- / /	61- / /	82- / /	103- / /	124- / /	145- / /	166- / /			
20- / /	41- / /	62- / /	83- / /	104- / /	125- / /	146- / /	167- / /		AE	
21- / /	42- / /	63- / /	84- / /	105- / /	126- / /	147- / /	168- / /		G	

EK-4. DURUMLULUK KAYGI ENVANTERİ

(Kendini Değerlendirme Formu)

STAI FORM TX – I

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o **anda** nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiç	**Biraz**	**Çok**	**Tamamıyla**
1. Şu anda sakinim	( )	( )	( )	( )
2. Kendimi emniyette hissediyorum	( )	( )	( )	( )
3. Şu anda sinirlerim gergin	( )	( )	( )	( )
4. Pişmanlık duygusu içindeyim	( )	( )	( )	( )
5. Şu anda huzur içindeyim	( )	( )	( )	( )
6. Şu anda hiç keyfim yok	( )	( )	( )	( )
7. Başıma geleceklerden endişe ediyorum	( )	( )	( )	( )
8. Kendimi dinlenmiş hissediyorum	( )	( )	( )	( )
9. Şu anda kaygılıyım	( )	( )	( )	( )
10. Kendimi rahat hissediyorum	( )	( )	( )	( )
11. Kendime güvenim var	( )	( )	( )	( )
12. Şu anda asabım var	( )	( )	( )	( )
13. Çok sinirliyim	( )	( )	( )	( )
14. Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	( )	( )	( )	( )
15. Kendimi rahatlamış hissediyorum	( )	( )	( )	( )
16. Şu anda halimden memnunum	( )	( )	( )	( )
17. Şu anda endişeliyim	( )	( )	( )	( )
18. Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	( )	( )	( )	( )
19. Şu anda sevinçliyim	( )	( )	( )	( )
20. Şu anda keyfim yerinde	( )	( )	( )	( )

EK-5. SÜREKLİLİK KAYGI ENVANTERİ

(Kendini Değerlendirme Anketi)

STAI FORM TX – 2

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da **genel** olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **genel olarak** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hiç bir zaman	**Bazen**	**Çok zaman**	**Hemen her zaman**
21. Genellikle keyfim yerindedir,	( )	( )	( )	( )
22. Genellikle çabuk yorulurum,	( )	( )	( )	( )
23. Genellikle kolay ağlarım,	( )	( )	( )	( )
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim,	( )	( )	( )	( )
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçırırım,	( )	( )	( )	( )
26. Kendimi dinlenmiş hissederim,	( )	( )	( )	( )
27. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım,	( )	( )	( )	( )
28. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim,	( )	( )	( )	( )
29. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim,	( )	( )	( )	( )
30. Genellikle mutluyum,	( )	( )	( )	( )
31. Her şeyi ciddiye alırım ve etkilenirim,	( )	( )	( )	( )
32. Genellikle kendime güvenim yoktur,	( )	( )	( )	( )
33. Genellikle kendimi emniyette hissederim,	( )	( )	( )	( )
34. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım,	( )	( )	( )	( )
35. Genellikle kendimi hüzünlü hissederim,	( )	( )	( )	( )
36. Genellikle hayatımdan memnunum,	( )	( )	( )	( )

37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder,	( )	( )	( )	( )
38. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam,	( )	( )	( )	( )
39. Aklı başında ve kararlı bir insanım,	( )	( )	( )	( )
40. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	( )	( )	( )	( )

EK-6. BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin kendinizi nasıl gördüğünüzü belirten bir dizi sıfata içermektedir. Aşağıdaki cümleleri yanıtlarken SON BİR AY içerisindeki durumunuzu dikkate alınız. Lütfen her bir madde çiftini dikkatle okuyunuz ve hangi sıfata kendinizi daha yakın hissediyorsanız onun yönünde bulunan kutuyu işaretleyiniz. Eğer iki düşüncenin aynı ağırlıkta olduğunu düşünüyorsanız en ortadaki kutucuğu işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

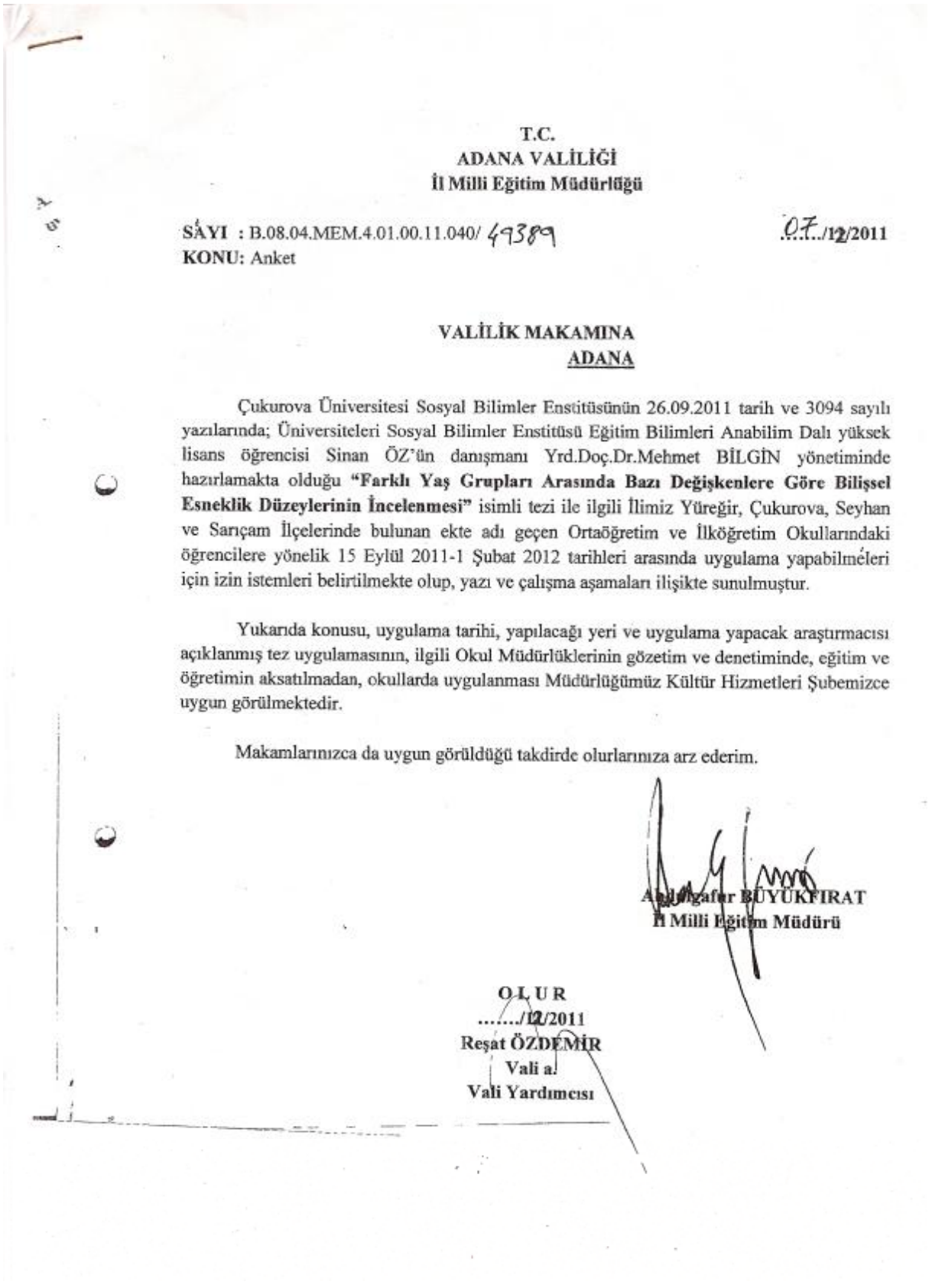
Örnek 1:

Yetersizim	( )	( )	( )	(X)	( )	Yeterliyim

Örnek 2:

Başaramam	( )	( )	(X)	( )	( )	Başarırım
1. Kaybedeceğim	( )	( )	( )	( )	( )	Kazanacağım
2. Başaramam	( )	( )	( )	( )	( )	Başarırım
3. Yapamam	( )	( )	( )	( )	( )	Yapabilirim
4. İsteksizim	( )	( )	( )	( )	( )	İstekliyim
5. Korkuyorum (Korkağım)	( )	( )	( )	( )	( )	Cesurum
6. Kendime güvenmiyorum	( )	( )	( )	( )	( )	Kendime güveniyorum
7. Kendime inanmıyorum	( )	( )	( )	( )	( )	Kendime inanıyorum
8. Azimli değilim	( )	( )	( )	( )	( )	Azimliyim
9. Kimse beni sevmiyor	( )	( )	( )	( )	( )	Herkes beni seviyor
10. Çirkinim	( )	( )	( )	( )	( )	Güzelim-yakışıklıyım
11. Sevimsizim	( )	( )	( )	( )	( )	Sevimliyim
12. Ailem beni sevmiyor	( )	( )	( )	( )	( )	Ailem beni seviyor
13. Kötüyüm	( )	( )	( )	( )	( )	İyiyim
14. Bencilim	( )	( )	( )	( )	( )	Yardımseverim
15. Ben değersiz biriyim	( )	( )	( )	( )	( )	Ben değerli biriyim
16. Kararsızım	( )	( )	( )	( )	( )	Kararlıyım
17. Coşkusuzum (Umursamazım)	( )	( )	( )	( )	( )	Coşkuluyum
18. İstikrarsızım	( )	( )	( )	( )	( )	İstikrarlıyım
19. Ne istediğimi bilemem	( )	( )	( )	( )	( )	Ne istediğimi bilirim

Ek 7. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.04.MEM.4.01.00.11.040/ 49389 07./12/2011
KONU: Anket

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 26.09.2011 tarih ve 3094 sayılı yazılarında; Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sinan ÖZ'ün danışmanı Yrd.Doç.Dr.Mehmet BİLGİN yönetiminde hazırlamakta olduğu **"Farklı Yaş Grupları Arasında Bazı Değişkenlere Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi"** isimli tezi ile ilgili İlimiz Yüreğir, Çukurova, Seyhan ve Sarıçam İlçelerinde bulunan ekte adı geçen Ortaöğretim ve İlköğretim Okullarındaki öğrencilere yönelik 15 Eylül 2011-1 Şubat 2012 tarihleri arasında uygulama yapabilmeleri için izin istemleri belirtilmekte olup, yazı ve çalışma aşamaları ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda konusu, uygulama tarihi, yapılacağı yeri ve uygulama yapacak araştırmacısı açıklanmış tez uygulamasının, ilgili Okul Müdürlüklerinin gözetim ve denetiminde, eğitim ve öğretimin aksatılmadan, okullarda uygulanması Müdürlüğümüz Kültür Hizmetleri Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdülgafar BÜYÜKFIRAT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
...../12/2011
Reşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı **:** Sinan ÖZ
Doğum Yeri ve Tarihi **:** Pozantı, Adana, 1986
Medeni Hali **:** Bekar
İş Adresi **:** Tarsus Amerikan Koleji, Tarsus-Mersin
Telefon **:** 0544 216 8991
e-mail **:** sinanoz043@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2009-2012 **:**Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
2007-2009 : Osnabrück Üniversitesi,(Erasmus Öğrencisi) Psikoloji Fakültesi
2003-2006 **:** Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.
2000-2003 **:** Lise, Ramazan Atıl Lisesi.
1992-2000 **:** İlköğretim, Kasım Sacide Ener İlkokulu, Adana.

ÇALIŞMA HAYATI

2010- **:** Tarsus Amerikan Koleji, Tarsus, Mersin.
2008-2010 **:** Özel Alfa Dershanesi, Adana.