T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Doktora Tezi

FARKLI OKUL TÜRLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF SEVİYELERİNE GÖRE DÜŞÜNME STİLLERİ İLE KARAR VERME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Muhammet Ü. ÖZTABAK
2502080062

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

İstanbul 2013

T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
1982 ENSTİTÜSÜ

D O K T O R A

T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : **Muhammet Übeydullah ÖZTABAK** Numarası : **2502080062**
Anabilim/Bilim Dalı : **Eğitimde Psikolojik Hizmetler** Tez Savunma Tarihi : **16.01.2013**
Danışman : **Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN** **Tez Savunma Saati : 12:00**

Tez Başlığı : **Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin **15. Maddesi** uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ'NE** OYBİRLİĞİ / ~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.
BN

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN		KABUL
Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ		KABUL
Yrd.Doç.Dr.Hatice ERGİN		KABUL
Yrd.Doç.Dr.Marilena LEANA TAŞÇILAR		KABUL
Yrd.Doç.Dr.Mustafa OTRAR		KABUL

ÖZ

FARKLI OKUL TÜRLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF SEVİYELERİNE GÖRE DÜŞÜNME STİLLERİ İLE KARAR VERME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Muhammet Ü. ÖZTABAK

Bu araştırmanın amacı; farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim yapan Genel Lise, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi, Bakırköy ilçesindeki okullar arasından Oransız Tesadüfi (Random) Küme Örnekleme modeliyle oluşturulmuştur. Örneklemi oluşturan okullar şunlardır; Bakırköy Gürlek Nakipoğlu Lisesi (Genel Lise), Bakırköy Lisesi (Genel Lise), Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi, Bakırköy İmam Hatip Lisesi (Meslek Lisesi) ve Bakırköy Yeşilköy Anadolu Lisesi.

Araştırmada öğrencilerle ilgili çeşitli demografik bilgileri toplamak amacıyla Öğrenci Bilgi Formu, öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için "Düşünme Stilleri Envanteri", karar verme stilleri puanlarını belirlemek için "Melbourne Karar Verme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için aritmetik ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri saptanmıştır. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver: 17.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p<,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya 500'ü erkek, 300'ü kız olmak üzere toplam 800 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 320'si (% 40.0) Genel lise, 160'ı (% 20.0) Anadolu lisesi, 320'si de (% 40.0) Meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 243'ü (% 30.4) 15 yaş ve altında, 201'i (% 25.1) 16 yaş grubunda, 195'i (% 24.4) 17 yaş grubunda, 161'i de 18 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 256'sı (% 32.0) Fen alanında, 264'ü (% 33.0) TM alanında öğrenim görmektedir. 280 öğrencinin ise (% 35.5) alan tercihi henüz kesinleşmemiştir.

Öğrencilerin düşünme stili olarak en çok sırasıyla Yasayapıcı (34,12), Aşamacı (32,20), Yürütmeci (31,30), Yenilikçi (31,22), Yargılayıcı (30,23), İçedönük (30,21), Dışadönük (29,60), Anarşik (28,90), Tekerkçi (28,65), Bütüncü (28,55), Ayrıntıcı (28,46), Çokerkçi (26,78) ve Tutucu (26,07) stillerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin karar verme stili olarak en çok sırasıyla Dikkatli (9.18), Panik (4,73), Kaçıngan (4,59) ve Erteleyici (4,17) stillerini kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, Anarşik, Ayrıntıcı, İçedönük, Dışadönük, Yenilikçi alt boyutlarıyla pozitif, Tutucu alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Kaçıngan Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Dışadönük, Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Erteleyici Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Panik Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Bütüncü ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Stilleri, Karar Verme Stilleri, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

THE ANALYSİS OF THE RELATİONSHİP BETWEEN THE THİNKİNG STYLES OF THE HİGH SCHOOL STUDENTS WHO HAVE BEEN EDUCATED İN VARİOUS TYPE OF SCHOOLS ACCORDİNG TO THEİR DİFFERENT CLASS LEVELS AND THEİR DECİSİON MAKİNG STYLES.

Muhammet Ü. ÖZTABAK

The aim of this study is to analyse the relationship between the thinking styles of the high school students who have been educated in various type of schools according to their different class levels and their decision making styles.

In the research relational scanning model is used. The universe of this study is the students who have been educated in different MEB schools such as State, Vocational and Anatolian schools in Bakırköy-Istanbul in 2011-2012 Academic Year. The sample of this study is conducted by simple random cluster sampling model in the schools in the district of Bakırköy. The schools which commissioned the study are the followings; Bakırköy Gürlek Nakipoğlu Lisesi, Bakırköy Lisesi, Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi (Vocational High School), Bakırköy İmam Hatip Lisesi (Vocational High School) ve Bakırköy Yeşilköy Anadolu Lisesi (Anatolian High School).

In the study "Student Information Form" is used to collect demographic data of students, "Thinking Styles of Inventory" is used to indicate students' thinking styles and "Melbourne Decision Making Questionnaire" is used to indicate students' decision styles.

In this level of the study descriptive frequencies and percentages of students' demographic features are expelled and then arithmetic mean (x) and standart deviation values (ss) for the total points of the scale are calculated. In the sample of the study, Non-parametric technics are used for the groups which don't show any normal distribution characteristics and parametric analyse technics are used for the groups which show normal distribution characteristics. The datas are resolved by "SPSS for Windows ver: 17:0" programs,

significances are tested in the minimum level of p≤,05 and also the other significant levels are declared and the results are shown in tables according to the aim of the study. Total 800 students (500 female - 300 male students) joined the research. 320 students who composed the 40% of sample groups are from State schools, 160 students who composed the 20% of sample groups are from Anatolian schools and 320 students who composed the 40% of sample groups are from Vocational schools. 243 students (30.4%) are 15 years old and under. 201 students (25,1%) are 16 years old, 195 students (24.4%) are 17 years old and 161 students are 18 years old and over. 256 students who composed the 32% of sample group are educated in Science area and 264 students who composed the 33% of sample group are educated in Turc-Maths area. The area decision of the 280 students (35,5%) are still uncertain.

Mostly used thinking styles of the students are listed as the followings; Legistlative (34,12), Hierarchic (32,20), Executive (31,30), Liberal (31,22), Judicial (30,23), Internal (30,21), External (29,60), Anarchic (28,90), Monarchic (28,65), Global (28,55), Local (28,46), Oligarchic (26,78) and Conservative (26,07). Mostly used decision making styles of the students are listed as the followings; Vigilance (9.18), Hypervigilance (4,73), Buckpassing (4,59), Procrastination (4,17).

It has been stated that students' vigilance decision making styles and their thinking styles scales have positive relationships with these sub-dimensions; Legistlative, Executive, Judicial, Hierarchic, Anarchic, Local, Internal, External, Liberal while they have negative relationship with the sub-dimension of Conservatism.

It has stated that students' buckpassing decision making styles and their thinking styles scales have positive realtionships with these dimensions; Oligarchic, External, Conservative while they have negative relationship with these sub-dimensions; Legistlative, Executive, Judicial, Hierarchic, Internal and Liberal.

It has also been stated that students' proscrastination decision making styles and their thinking styles scales have positive realtionships with these sub-dimensions; Oligarchic and Conservative while they have negative relationships with these sub-dimensions; Legistlative, Executive, Judicial, Hierarchic, Internal and Liberal.

It has been stated that students' hypervigilance decision making styles and their thinking styles scales have positive relationships with these sub-dimensions; Oligarchic, Global and Conservative while they have negative relationships with these sub-dimensions; Legistlative), Executive, Judicial, Hierarchic, Internal and Liberal.

Key Words: Thinking Styles, Decision Making Styles, High School Students

ÖNSÖZ

Fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerin yaşandığı, çocukluktan yetişkinliğe geçişte bir köprü dönemi olan ergenlik, beraberinde gençlere birçok sıkıntı ve zorluklar yaşatmaktadır. Bu dönemde ergenler, kendi hayatlarını etkileyebilecek önemli kararlar almaktadırlar. Zaman zaman bir kriz halini alan karar verme süreci, aynı zamanda ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin hayatlarını şekillendirebilecek sonuçlar içerebilmektedir. Bu süreci etkileyebilecek önemli unsurlardan birisi de her insanın, kendine has olan düşünme stilidir. Bir problemle karşı karşıya kaldığında, olaylara bakışında, yaklaşımında, bilgiyi algılamasında ve değerlendirmesinde insanların bilgi işleme yöntemleri vardır.

Bu çalışma, farklı okul türlerinde öğretim gören liseli öğrencilerin düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, liseli ergen gençlerin karar verme süreçlerindeki etkili olan faktörlere ve düşünme stillerine yönelik farkındalıklarını artıracağı, bu faktörlerin tanımlanmasıyla ilgili çalışmalara katkıda bulunacağı ve daha sağlıklı karar vermeye yönelik oluşturulacak beceri programlarına kaynak oluşturacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin emeği geçti;

Öncelikle, çalışmamın her aşamasında ilgisini ve anlayışını hissettiren, desteğini ve güvenini esirgemeyen, sabırla ve özveriyle beni yönlendiren, üzerimde büyük emeği olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a,

Tez izlemelerimde değerli görüşleriyle beni yönlendiren hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin, Sayın Yrd. Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Marilena Leana Taşçılar'a,

İstatistiksel veri analizi aşamasında yardımını benden esirgemeyen, öneri ve katkılarıyla her zaman desteğini gördüğüm Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a,

Doktora müddetince üzerimde emeği olan İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki hocalarıma ve tüm arkadaşlarıma,

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim üç önemli hanımefendi; anneme, eşime ve kızıma,

Dostlar ırmak gibidir,
Kiminin suyu az, kiminin çok,
Kiminde elleriniz ıslanır yalnızca,
Kiminde ruhunuz yıkanır boydan boya...

Ve tüm dostlara,

en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Muhammet ÖZTABAK

İstanbul, 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT v
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR xv

GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 7
Önem 8
Sayıltılar 9
Sınırlılıklar 9
Tanımlar 10

1. BÖLÜM
KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR 11
1.1. Karar Verme Kavramı 11
1.2. Karar Verme Süreci 16
1.3. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler 25
1.4. Karar Verme Kuram ve Modelleri 31
1.4.1. Klasik Karar Verme Modeli 31
1.4.2. Beklenen Fayda Kuramı 32
1.4.3. Gelatt'ın Karar Verme Kuramı 35
1.4.4. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı 37
1.4.5. Çatışma Kuramı 39
1.4.6. Hilton'un Karar Modeli 42
1.5. Karar Verme Stilleri 44
1.6. Ergenlikte Karar Verme 56
1.6.1. Ergenlikte Karar Verme Yeterliliği 59
1.6.2. Ergenlikte Karar Vermede Bilişsel Etkenler 60
1.6.3. Ergenlikte Karar Vermede Ailenin Etkisi 62

1.6.4. Ergenlikte Karar Vermede Akran Grubunun Etkisi 66
1.6.5. Ergenlikte Karar Vermede Etkili Olan Diğer Faktörler 69
1.7. Konuyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 74
1.7.1. Karar Vermeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 74
1.7.2 Karar Vermeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 84
1.8. Düşünme Stilleri 88
1.8.1. Düşünme Kavramı 88
1.8.2. Stil Kavramı 92
1.8.3. Düşünme Stilleri 97
1.8.4. Zihinsel Özyönetim Teorisi 102
1.8.4.1 Zihinsel Özyönetimin Fonksiyonları 106
1.8.4.2. Zihinsel Özyönetimin Biçimleri 108
1.8.4.3. Zihinsel Özyönetimin Düzeyleri 110
1.8.4.4. Zihinsel Özyönetimin Yönelimleri 112
1.8.4.5. Zihinsel Özyönetimin Eğilimleri 113
1.8.5. Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi 114
1.8.6. Konuyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 118
1.8.6.1. Düşünme Stilleriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 118
1.8.6.2. Düşünme Stilleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ... 133
1.9. Türkiye'deki Ortaöğretim Sistemi Üzerine 141

2. BÖLÜM

YÖNTEM 164
2.1. Araştırmanın Modeli 164
2.2. Evren ve Örneklem 164
2.3. Veri Toplama Araçları 167
2.3.1. Öğrenci Bilgi Formu 167
2.3.2. Düşünme Stilleri Envanteri 168
2.3.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği 171
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 173
2.4.1. Verilerin Toplanması 173
2.4.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması 174

3. BÖLÜM

BULGULAR 176

3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 176

3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Düşünme Stillerine İlişkin Bulgular 182

3.3. Öğrencilerin Kullandıkları Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular 184

3.4. Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki Analizlerine Ait Bulgular 184

3.5. Düşünme Stillerine Ait Karşılaştırma Analizi Bulguları 189

3.5.1. Düşünme Stilleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 189

3.5.2. Düşünme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 196

3.5.3. Düşünme Stilleri ile Okul Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 201

3.5.4. Düşünme Stilleri ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 211

3.5.5. Düşünme Stilleri ile Sınıf Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 221

3.5.6. Düşünme Stilleri ile Alan Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 228

3.5.7. Düşünme Stilleri ile Yatılılık Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 233

3.5.8. Düşünme Stilleri ile Başarı Ortalaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 238

3.5.9. Düşünme Stilleri ile SBS Giriş Puanı Değişkeni Karşılaştırmalar 248

3.5.10. Düşünme Stilleri Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 260

3.5.11. Düşünme Stilleri ile Kardeş Sırası Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 266

3.5.12. Düşünme Stilleri ile Okul Öncesi Eğitim Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmaları 275

3.5.13. Düşünme Stilleri ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 280

3.5.14. Düşünme Stilleri ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 286

3.5.15. Düşünme Stilleri ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 291

3.5.16. Düşünme Stilleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 297
3.5.17. Düşünme Stilleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 305
3.5.18. Düşünme Stilleri ile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 313
3.6. Karar Verme Stillerine Ait Karşılaştırma Analizi Bulguları 322
3.6.1. Karar Verme Stilleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 323
3.6.2. Karar Verme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 326
3.6.3. Karar Verme Stilleri ile Okul Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 329
3.6.4. Karar Verme Stilleri ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 335
3.6.5. Karar Verme Stilleri ile Sınıf Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 338
3.6.6. Karar Verme Stilleri ile Alan Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 343
3.6.7. Karar Verme Stilleri ile Yatılılık Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 345
3.6.8. Karar Verme Stilleri ile Başarı Ortalaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 347
3.6.9. Karar Verme Stilleri ile SBS Giriş Puanı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 350
3.6.10. Karar Verme Stilleri ile Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 357
3.6.11. Karar Verme Stilleri ile Kardeş Sırası Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 360
3.6.12. Karar Verme Stilleri ile Okul Öncesi Eğitim Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 362
3.6.13. Karar Verme Stilleri ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 364

3.6.14. Karar Verme Stilleri ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 366
3.6.15. Karar Verme Stilleri ile Anne-Baba Birlikte Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 369
3.6.16. Karar Verme Stilleri ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 371
3.6.17. Karar Verme Stilleri ile Baba Eğitim Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 373
3.6.18. Karar Verme Stilleri ile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar 376

4. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR 379
4.1. Düşünme Stillerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 379
4.2. Karar Verme Stillerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 381
4.3. Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu 383
4.4. Düşünme Stilleri ile Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu 395
4.5. Karar Verme Stilleri ile Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu 419

SONUÇ VE ÖNERİLER 435
Sonuç 435
Öneriler 441

KAYNAKÇA 444
EKLER 473
ÖZGEÇMİŞ 481

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Zihinsel Özyönetim (Benlik Yönetimi) Kuramına Göre Düşünme Stili Boyutları ve Temel Özellikleri 105
Tablo 2. Düşünme Stilleri Envanteri Alt Ölçekleri ve Maddeleri 168
Tablo 3. Yaş Değişkeni için Betimsel Değerler 176
Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel Değerler 176
Tablo 5. Okul Değişkeni için Betimsel Değerler 177
Tablo 6. Okul Türü Değişkeni için Betimsel Değerler 177
Tablo 7. Sınıf Değişkeni için Betimsel Değerler 177
Tablo 8. Alan Değişkeni için Betimsel Değerler 178
Tablo 9. Yatılı Olup Olmama Değişkeni için Betimsel Değerler 178
Tablo 10. Başarı Ortalaması Değişkeni için Betimsel Değerler 178
Tablo 11. Giriş Puanı Değişkeni için Betimsel Değerler 179
Tablo 12. Kardeş Sayısı Değişkeni için Betimsel Değerler 179
Tablo 13. Kaçıncı Kardeş Olduğu Değişkeni için Betimsel Değerler 179
Tablo 14. Okulöncesi Eğitim Alıp Almadığı Değişkeni için Betimsel Değerler 180
Tablo 15. Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler 180
Tablo 16. Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler 180
Tablo 17. Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler 181
Tablo 18. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler 181
Tablo 19. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler 181
Tablo 20. Hanenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler 182
Tablo 21. Düşünme Stillerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 183
Tablo 22. Karar Verme Stillerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 184
Tablo 23. Karar Vermede Özsaygı ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler 185
Tablo 24. Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler 186
Tablo 25. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler 187
Tablo 26. Erteleyici Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler 188
Tablo 27. Panik Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler 189
Tablo 28. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 190
Tablo 29. Yürütmeci Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 190
Tablo 30. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 191
Tablo 31. Tekerkçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 191

Tablo 32. Aşamacı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 192
Tablo 33. Çokerkçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 192
Tablo 34. Anarşik Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 193
Tablo 35. Bütüncü Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 193
Tablo 36. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 194
Tablo 37. İçedönük Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 194
Tablo 38. Dışadönük Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 195
Tablo 39. Yenilikçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 195
Tablo 40. Tutucu Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 196
Tablo 41. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 196
Tablo 42. Yürütmeci Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 197
Tablo 43. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 197
Tablo 44. Tekerkçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 197
Tablo 45. Aşamacı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 198
Tablo 46. Çokerkçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 198
Tablo 47. Anarşik Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 199
Tablo 48. Bütüncü Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 199
Tablo 49. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 199
Tablo 50. İçedönük Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 200
Tablo 51. Dışadönük Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 200
Tablo 52. Yenilikçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 200
Tablo 53. Tutucu Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 201
Tablo 54. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 201
Tablo 55. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 202

Tablo 56. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 203
Tablo 57. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 203
Tablo 58. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 204
Tablo 59. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 205
Tablo 60. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 205
Tablo 61. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 206
Tablo 62. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 206
Tablo 63. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 207
Tablo 64. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 207
Tablo 65. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 208
Tablo 66. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 208
Tablo 67. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 209
Tablo 68. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 209
Tablo 69. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 210
Tablo 70. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 210
Tablo 71. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 211
Tablo 72. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 212
Tablo 73. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 212
Tablo 74. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 213
Tablo 75. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 213
Tablo 76. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 214
Tablo 77. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 214
Tablo 78. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 215
Tablo 79. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 215

Tablo 80. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 216
Tablo 81. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 216
Tablo 82. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 216
Tablo 83. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 217
Tablo 84. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 217
Tablo 85. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 218
Tablo 86. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 218
Tablo 87. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 219
Tablo 88. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 219
Tablo 89. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 220
Tablo 90. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 220
Tablo 91. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 221
Tablo 92. Yürütmeci Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 221
Tablo 93. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 222
Tablo 94. Tekerkçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 222
Tablo 95. Aşamacı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 222
Tablo 96. Aşamacı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 223
Tablo 97. Çokerkçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 224
Tablo 98. Anarşik Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 224
Tablo 99. Bütüncü Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 225
Tablo 100. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 225
Tablo 101. İçedönük Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 225
Tablo 102. Dışadönük Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 226
Tablo 103. Yenilikçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 226

Tablo 104. Tutucu Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 227
Tablo 105. Tutucu Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 227
Tablo 106. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 228
Tablo 107. Yürütmeci Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 228
Tablo 108. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 229
Tablo 109. Tekerkçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 229
Tablo 110. Aşamacı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 229
Tablo 111. Çokerkçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 230
Tablo 112. Anarşik Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 230
Tablo 113. Bütüncü Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 230
Tablo 114. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 231
Tablo 115. İçedönük Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 231
Tablo 116. Dışadönük Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 232
Tablo 117. Yenilikçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 232
Tablo 118. Tutucu Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 232
Tablo 119. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 233
Tablo 120. Yürütmeci Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 233
Tablo 121. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 234
Tablo 122. Tekerkçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 234
Tablo 123. Aşamacı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 234
Tablo 124. Çokerkçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 235
Tablo 125. Anarşik Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 235
Tablo 126. Bütüncü Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 236
Tablo 127. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 236

Tablo 128. İçedönük Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 236
Tablo 129. Dışadönük Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 237
Tablo 130. Yenilikçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 237
Tablo 131. Tutucu Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 238
Tablo 132. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 238
Tablo 133. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 239
Tablo 134. Yürütmeci Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 239
Tablo 135. Yürütmeci Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 240
Tablo 136. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 241
Tablo 137. Tekerkçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 241
Tablo 138. Aşamacı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 242
Tablo 139. Aşamacı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 242
Tablo 140. Çokerkçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 243
Tablo 141. Anarşik Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 243
Tablo 142. Bütüncü Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 244
Tablo 143. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 244
Tablo 144. İçedönük Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 245
Tablo 145. Dışadönük Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 245
Tablo 146. Yenilikçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 246
Tablo 147. Tutucu Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 246
Tablo 148. Tutucu Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 247
Tablo 149. Yasayapıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 248
Tablo 150. Yasayapıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 248
Tablo 151. Yürütmeci Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 249

Tablo 152. Yürütmeci Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 250
Tablo 153. Yargılayıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 250
Tablo 154. Yargılayıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 251
Tablo 155. Tekerkçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 252
Tablo 156. Aşamacı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 252
Tablo 157. Çokerkçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 253
Tablo 158. Anarşik Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 253
Tablo 159. Bütüncü Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 254
Tablo 160. Bütüncü Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 254
Tablo 161. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 255
Tablo 162. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 255
Tablo 163. İçedönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 256
Tablo 164. İçedönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 257
Tablo 165. Dışadönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 257
Tablo 166. Yenilikçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 258
Tablo 167. Tutucu Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 258
Tablo 168. Tutucu Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 259
Tablo 169. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 260
Tablo 170. Yürütmeci Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 260
Tablo 171. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 261
Tablo 172. Tekerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 261
Tablo 173. Aşamacı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 262
Tablo 174. Çokerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 262
Tablo 175. Anarşik Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 263

Tablo 176. Bütüncü Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 263
Tablo 177. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 264
Tablo 178. İçedönük Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 264
Tablo 179. Dışadönük Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 265
Tablo 180. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 265
Tablo 181. Tutucu Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 266
Tablo 182. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 266
Tablo 183. Yürütmeci Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 267
Tablo 184. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 267
Tablo 185. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 268
Tablo 186. Tekerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 269
Tablo 187. Aşamacı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 269
Tablo 188. Çokerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 270
Tablo 189. Anarşik Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 270
Tablo 190. Bütüncü Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 271
Tablo 191. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 271
Tablo 192. İçedönük Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 272
Tablo 193. Dışadönük Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 272
Tablo 194. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 273
Tablo 195. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 273
Tablo 196. Tutucu Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 274
Tablo 197. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 275
Tablo 198. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 275

Tablo 199. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 276
Tablo 200. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 276
Tablo 201. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 276
Tablo 202. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 277
Tablo 203. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 277
Tablo 204. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 278
Tablo 205. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 278
Tablo 206. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 278
Tablo 207. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 279
Tablo 208. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 279
Tablo 209. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 280
Tablo 210. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 280
Tablo 211. Yürütmeci Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 281
Tablo 212. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 281
Tablo 213. Tekerkçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 281
Tablo 214. Aşamacı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 282

Tablo 215. Çokerkçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 282
Tablo 216. Anarşik Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 283
Tablo 217. Bütüncü Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 283
Tablo 218. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 283
Tablo 219. İçedönük Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 284
Tablo 220. Dışadönük Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 284
Tablo 221. Yenilikçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 285
Tablo 222. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 285
Tablo 223. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 286
Tablo 224. Yürütmeci Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 286
Tablo 225. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 287
Tablo 226. Tekerkçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 287
Tablo 227. Aşamacı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 287
Tablo 228. Çokerkçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 288
Tablo 229. Anarşik Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 288
Tablo 230. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 289

Tablo 231. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 289
Tablo 232. İçedönük Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 289
Tablo 233. Dışadönük Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 290
Tablo 234. Yenilikçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 290
Tablo 235. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 291
Tablo 236. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 291
Tablo 237. Yürütmeci Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 292
Tablo 238. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 292
Tablo 239. Tekerkçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 292
Tablo 240. Aşamacı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 293
Tablo 241. Çokerkçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 293
Tablo 242. Anarşik Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 294
Tablo 243. Bütüncü Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 294
Tablo 244. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 294
Tablo 245. İçedönük Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 295
Tablo 246. Dışadönük Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 295

Tablo 247. Yenilikçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 296
Tablo 248. Tutucu Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 296
Tablo 249. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 297
Tablo 250. Yürütmeci Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 297
Tablo 251. Yürütmeci Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 298
Tablo 252. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 298
Tablo 253. Tekerkçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 299
Tablo 254. Aşamacı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 299
Tablo 255. Çokerkçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 300
Tablo 256. Anarşik Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 300
Tablo 257. Bütüncü Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 301
Tablo 258. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 301
Tablo 259. İçedönük Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 302
Tablo 260. Dışadönük Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 302
Tablo 261. Yenilikçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 303
Tablo 262. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 303
Tablo 263. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 304
Tablo 264. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 305
Tablo 265. Yürütmeci Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 305
Tablo 266. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 306
Tablo 267. Tekerkçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 306
Tablo 268. Aşamacı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 307
Tablo 269. Çokerkçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 307

Tablo 270. Anarşik Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 308
Tablo 271. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 308
Tablo 272. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 309
Tablo 273. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 309
Tablo 274. İçedönük Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 310
Tablo 275. Dışadönük Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 310
Tablo 276 Yenilikçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 311
Tablo 277. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 311
Tablo 278. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 312
Tablo 279. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 313
Tablo 280. Yürütmeci Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 313
Tablo 281. Yürütmeci Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 314
Tablo 282. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 315
Tablo 283. Tekerkçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 315
Tablo 284. Aşamacı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 316
Tablo 285. Aşamacı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 316
Tablo 286. Çokerkçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 317
Tablo 287. Anarşik Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 317
Tablo 288. Bütüncü Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 318
Tablo 289. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 318
Tablo 290. İçedönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 319
Tablo 291. Dışadönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 319
Tablo 292. Dışadönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 320
Tablo 293. Yenilikçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 321

Tablo 294. Yenilikçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 321
Tablo 295. Tutucu Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 322
Tablo 296. Karar Vermede Özsaygı ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 323
Tablo 297. Dikkatli Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 323
Tablo 298. Dikkatli Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 324
Tablo 299. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 324
Tablo 300. Erteleyici Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 325
Tablo 301. Panik Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 325
Tablo 302. Panik Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 326
Tablo 303. Karar Vermede Özsaygı ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 326
Tablo 304. Dikkatli Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 327
Tablo 305. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 327
Tablo 306. Erteleyici Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 328
Tablo 307. Panik Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 328
Tablo 308. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 329
Tablo 309. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 329
Tablo 310. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 330
Tablo 311. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 331
Tablo 312. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 331
Tablo 313. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 332
Tablo 314. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 333
Tablo 315. Panik Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 334
Tablo 316. Panik Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 334
Tablo 317. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 335

Tablo 318. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 336
Tablo 319. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 336
Tablo 320. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 336
Tablo 321. Panik Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 337
Tablo 322. Panik Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 337
Tablo 323. Karar Vermede Özsaygı ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 338
Tablo 324. Karar Vermede Özsaygı ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 339
Tablo 325. Dikkatli Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 339
Tablo 326. Dikkatli Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 340
Tablo 327. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 341
Tablo 328. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 341
Tablo 329. Erteleyici Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 342
Tablo 330. Panik Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 342
Tablo 331. Panik Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 343
Tablo 332. Karar Vermede Özsaygı ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 343
Tablo 333. Dikkatli Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 344
Tablo 334. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 344
Tablo 335. Erteleyici Karar Verme Alt Boyutu ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 345
Tablo 336. Panik Karar Verme Alt Boyutu ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 345
Tablo 337. Karar Vermede Özsaygı ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 345
Tablo 338. Dikkatli Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 346
Tablo 339. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 346
Tablo 340. Erteleyici Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 347
Tablo 341. Panik Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 347

Tablo 342. Karar Vermede Özsaygı ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 347
Tablo 343. Dikkatli Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 348
Tablo 344. Dikkatli Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 348
Tablo 345. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 349
Tablo 346. Erteleyici Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 349
Tablo 347. Panik Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 350
Tablo 348. Karar Vermede Özsaygı ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 350
Tablo 349. Karar Vermede Özsaygı ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 351
Tablo 350. Dikkatli Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 352
Tablo 351. Dikkatli Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 352
Tablo 352. Kaçıngan Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 353
Tablo 353. Kaçıngan Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 353
Tablo 354. Erteleyici Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 354
Tablo 355. Erteleyici Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 355
Tablo 356. Panik Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 355
Tablo 357. Panik Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 356
Tablo 358. Karar Vermede Özsaygı ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 357
Tablo 359. Dikkatli Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 357
Tablo 360. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 358
Tablo 361. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları 358
Tablo 362. Erteleyici Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 359
Tablo 363. Panik Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 359
Tablo 364. Karar Vermede Özsaygı ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 360
Tablo 365. Dikkatli Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 360

Tablo 366. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 361
Tablo 367. Erteleyici Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 361
Tablo 368. Panik Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 362
Tablo 369. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 362
Tablo 370. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 363
Tablo 371. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 363
Tablo 372. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 363
Tablo 373. Panik Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 364
Tablo 374. Karar Vermede Özsaygı ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 364
Tablo 375. Dikkatli Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 365
Tablo 376. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 365
Tablo 377. Erteleyici Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 365
Tablo 378. Panik Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 366
Tablo 379. Karar Vermede Özsaygı ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 366
Tablo 380. Dikkatli Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 367
Tablo 381. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 367
Tablo 382. Erteleyici Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 368

Tablo 383. Panik Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 368
Tablo 384. Karar Vermede Özsaygı ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 369
Tablo 385. Dikkatli Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 369
Tablo 386. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 370
Tablo 387. Erteleyici Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 370
Tablo 388. Panik Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 370
Tablo 389. Karar Vermede Özsaygı ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 371
Tablo 390. Dikkatli Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 371
Tablo 391. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 372
Tablo 392. Erteleyici Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 372
Tablo 393. Panik Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 373
Tablo 394. Karar Vermede Özsaygı ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 373
Tablo 395. Dikkatli Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 374
Tablo 396. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 374
Tablo 397. Erteleyici Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 375
Tablo 398. Panik Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 375
Tablo 399. Karar Vermede Özsaygı ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 376
Tablo 400. Dikkatli Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 376
Tablo 401. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 377
Tablo 402. Erteleyici Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 377
Tablo 403. Panik Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları 378

GİRİŞ

Problem

İnsan, düşünen varlık olarak tanımlanır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi de düşünebilmesidir. Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1997: 79).

Düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilir. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar. Daha sonra bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirir (Arkonaç, 1998: 289). Düşünme eylemi, bir amaca ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Çubukçu, 2004).

Stil, bireyin becerilerini kullanmada ve bilgiyi işlemede tercih ettiği yol olarak tanımlanır (Sternberg, 1997). Stil kendi başına bir beceri değil, insanların sahip oldukları becerileri kullanmada yaptıkları bir tercihtir. Bu yüzden, çeşitli stiller iyi veya kötü değil, yalnızca farklıdır (Duru, 2004). Herkes bir stil profiline sahiptir. İnsanlar stillerini farklı görevlere ve durumlara uymak için değiştirebilirler. Bireylerin tercih ettikleri stiller olsa bile, bu stiller sabit değil değişkendir (Sternberg, 1994).

Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Düşünme stilleri, bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir. Bireylerin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir profili mevcuttur, ancak yalnızca bir profile bağımlı değillerdir (Sünbül, 2004: 2).

Eğitimde, eğer bir öğrencinin stili bilinirse o öğrencinin algısı, sonradan gelecek olan davranışları, yanlış anlamaları tahmin edilebilir, güçlü yönlerinden faydalanıp, zayıf yönlerinden kaçınılabilir (Schmeck, 1988: 317). Öğrencilerin düşünme stillerinin bilinmesi ve bu stillere uygun hal, hareket ve tutumlar içinde bulunulması öğrenciler ve öğretmenler arasındaki yanlış anlamaları en aza indirger ve iletişimi oldukça kuvvetlendirir. Derslerin klasik sistemle doğrudan anlatıldığı bir sınıfta düşünme stilinin bilinmesi ve bu stile uygun ders anlatımının dersin verimini ne derece artıracağı düşünülmelidir. Düşünme stillerinin eğitim-öğretim açısından bazı doğurguları bulunmaktadır. Doğrudan öğretim, tartışma, rol oynama gibi farklı öğretim yaklaşımları öğretimin daha etkili bir hale getirilmesi için kullanılmakta, ancak öğrenciler tüm öğretim yaklaşımlarından aynı şekilde faydalanamamaktadırlar. Örneğin, zorlayıcı bir fen dersi konusunda az yapılandırılmış, öğrenciyi sürece dahil eden bir sunumdan yüksek yeterlikte öğrenciler üst düzeyde faydalanırken, bu yaklaşım daha yapılandırılmış bir ortama ihtiyaç duyan daha az yeterlikteki öğrencileri zorlayabilir (Snow, Lohman, 1984; Akt: Renzulli, Dai, 2001: 26). Aynı şekilde, kuralları takip etmek isteyen, yürütmeci stile sahip bir öğrenci oldukça yapılandırılmış, öğrenciyi sürece daha az katan bir öğretim ortamında kendini güvende hissederken, bu ortam kendi kuralarını oluşturmak isteyen, yasayapıcı stile sahip öğrencilere sıkıcı gelebilir (Sternberg, 1997; Akt: Renzulli, Dai, 2001: 26).

Aynı şekilde bireyin (öğrencinin) üzerinde çalıştığı görev, baskın olan stilini kullanmasına izin veriyorsa, kişinin bu görevde başarılı olma şansı daha yüksektir. Bireyin baskın stilinin onun baskın becerileri ile örtüşmesi beklenmektedir. Ancak, bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Beceriler ve stillerin örtüştüğü durumlarda başarı katlanmakta, örtüşmeyen durumlarda ise bireyin başarılı olamama ve hayal kırıklığına uğrama olasılığı artmaktadır (Sternberg, 1999: 8).

Dünyamızdaki hızlı değişim bütün alanlarda kendini hissettirmektedir. Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal, vb. alanlardaki bu hızlı değişim beraberinde seçenek yelpazesinin artmasını ve karmaşıklaşmasını getirmiştir. Bu insanı her an hızlı karar verme ve seçeneklerden birisini seçme noktasında zorlamaktadır.

Karar verme, zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. Yerinde ve uygun verilmiş kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, hatalı verilmiş kararlar yaşam yönelimini olumsuz yönde etkiler. Gittikçe daha karmaşık hale gelen sosyal ilişkiler içinde birey sürekli problem ve seçeneklerle yüz yüze gelmekte, kendisi için en uygun kararı vermek durumunda kalmaktadır (Çoban ve Hamamcı, 2006: 394).

İnsanlar çeşitli karar verme durumlarında farklı farklı tepkiler gösterirler. Karar verme stili, bir bireyin bir karar verme durumu ile karşılaştığı zaman sergilediği, öğrenilmiş ve alışkanlık haline gelmiş tepki kalıbıdır (Scott ve Bruce, 1995). Bir karar vermek üzere olan bireyin yaklaşımını, tepkisini ve eylemini kapsayan bir durumdur (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984; Akt: Deniz, 2006). Arroba (1977; Akt: Jones, 1982) karar verme tarzını, bir karar verme durumuna yaklaşma, bir tepki ve eylem yolu olarak tanımlamıştır. Yani bunlar bir kararın verilmesinde söz konusu olan tüm davranışlardır. Bunlar, karar veren kişiyi tanımlamaktan çok, spesifik bir kararın verilmesi için kullanılabilecek tanımlardır.

Her birey karar verirken farklı stiller kullanabilmektedir. Örneğin bazı bireyler mantıklı ve planlı karar verme biçimini benimserken, bazıları bağımlı, aşırı titiz, sezgisel ve kaderci gibi karar verme biçimlerini sergilemektedir (Balkıs, 2007: 70).

Literatürde çok farklı stil sınıflandırmaları yapılmıştır. Johnson (1978), bireylerin karar verme stillerini spontan-sistemli karar verme ve içedönük-dışadönük karar verme şeklinde sınıflandırmıştır. (Akt: Osipow ve Reed, 1985). Nelson (1989), kişiye özgü karar verme stillerini Mantıklı, Duygulara Dayalı, Aşırı Tedbirli, Sakıngan-Çekingen, Düşünmeksizin-Dürtüsel, Uysallıkla-İtaatkâr, Törel şeklinde sıralar. Dinklage (1967; Akt: Kuzgun, 2006) ise, karar verme biçimlerini İçtepisel davrananlar, Kaderciler, Boyun Eğenler, Erteleyenler, Kendine Eziyet Edenler, Plan Yapanlar, Sezgisel Davrananlar, Donup Kalanlar şeklinde belirtmiştir. Scott ve Bruce (1995), Akılcı/Rasyonel, Sezgisel, Bağımlı, Kaçıngan, Spontan olmak üzere

beş tür karar verme stilinden bahsetmişlerdir. Kuzgun (2005) da Mantıklı, İçtepisel, Bağımsız, Kararsız olmak üzere dört karar verme biçimi belirlemiştir. Bu araştırmada ise Mann ve arkadaşlarının tespit ettiği (Akt: Deniz, 2002: 51) Dikkatli, Kaçıngan, Erteleyici ve Panik karar verme stilleri esas alınmıştır.

Brynes ve McClenny'e (1994) göre, iyi bir kararın verilmesi için en iyi fikrin seçilmesi gerekmektedir. Tecrübelerin kötü değerlendirilmesi, yanlış inançlar, etkin olmayan fikrin seçilmesi, yetenekler hakkında yanlış bilgiler ya da yetenekleri aşan eylemlerde bulunma isteği sonuçta stratejileri basitleştirerek çabuk ve yanlış kararlar verilmesine neden olmaktadır. Böylece bazı bireyler bağımlı, bazıları kararsız olabilmektedir (Akt: Eldeleklioğlu, 1996: 4).

Karar verme davranışı; karar verilmesi gereken durumun farkına varılmasıyla başlayan, bireyin bu durum karşısında, ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlediği bir etkinliktir. Karar verme davranışı, birbirini izleyen evrelerden oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Birey önce herhangi bir güçlükle karşılaşmakta ve bu güçlüğü giderecek seçenekleri gözden geçirmekte, sonrasında problemin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirerek, ulaştığı kesin kararı uygulamaya geçirmektedir (Candangil, 2005: 20).

Güçray (1998)'a göre karar verme bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesidir. Scott (1995), karar vermeyi olması muhtemel olasılıklardan birini seçme işlevi olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla karar vermede amaç; yeni çözümler üretmek değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre var olan en iyi çözüm ya da seçeneği belirlemektir. Karar verme çok basit bir süreç gibi gözükse de bazen çok büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilir. Karar vermede ölçüt ve seçenekler çoğaldıkça iyi karar verme oldukça güçleşir. Karar vermede ilerlemenin mantıklı yolu, her seçeneği eldeki ölçütlere göre değerlendirip, duruma göre sıralamaktır (Çolakkadıoğlu, 2003: 3-4).

Oldukça karmaşık bir süreç olan karar vermenin, muhakeme, mantık, içtepi, bağımlılık vb. gibi değişkenlerden etkilendiği birçok araştırma ile saptanmıştır (Sinangil, 1992; Akt: Güner, 2006). Bireyin karar verme sürecini etkileyen faktörler olarak; bireyin kişilik özellikleri, değerleri, bilgi birikimi, yaşanmış tecrübeler, aile, arkadaş, yakın çevre gibi sosyal faktörler, yaş, cinsiyet, yeterli zamanın olup olmaması, özgüven, denetim odağı, stres düzeyi sayılabilir. Öğrencilerin düşünme stillerinin de karar verme sürecini etkileyeceği düşünülmektedir.

Lise öğrencileri, ergenlik döneminde olan yaş grubundadırlar. Bu dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim hızlı gerçeklemektedir. Ergende yeni seçimler yapıp kararlar alabilecek bir kimlik kazanma arzusu yoğunlaşmaktadır. Bu durum duygusal bağımsızlığı kazanma ve kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilmeyi istemek olarak açıklanmaktadır (Atkinson ve Atkinson, 1999: 109-110).

Ergenlik döneminde karar verme birçok yazar tarafından (Mann, Harmoni ve Power, 1989; Akt: Güçray, 2003) iyi karar verme yeteneklerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olarak nitelendirilmiştir. Ancak önemli ve doğru kararlar verebilme ergenlikten çıkıp yetişkinliğe giriş aşamasında önem kazanır. Ergenlerin korunmaya ihtiyacı olduklarına, karar verme gibi bilişsel süreçlerde kontrol altında tutulmaya ihtiyacı olduklarına inanılır. Özellikle hayatları hakkında önemli kararlar vermek için yeterince desteklenmezler. Karar vermek için sorumluluk verildiği durumda ergenler, az bir destek ve yardımla bu duruma önceden hazırlanabilirler. Bu nedenle ergenler çoğunlukla, yetişkinliğe kadar taşıyacakları etkili kararlar verememe alışkanlığını geliştirirler.

Her birey, hayatının kritik işleri ile ilgili kendini gerçekleştirmeyi iyi bir şekilde başarma ve sonuca ulaşma sırasında, iyi karar verme becerilerine sahip olmaya ihtiyaç duyar. Örneğin, özgüvenini oluşturma, meslek seçimi, sağlıklı yaşama, aile değerleri, para idaresi, kişiler arası ilişkiler vb. giderek daha karmaşık hale gelen toplumsal yaşam içinde bireyler, sürekli problemlerle ve seçeneklerle yüz yüze gelmekte, kendileri için en doğru kararı vermeye çaba göstermektedir (Dülger, 2009: 6).

Lise öğrencilerinin bu yaş dönemlerinde aldıkları kararlar bazen hayatlarını şekillendirebilecek sonuçlar içerebilmektedir; okul seçimi, alan seçimi, üniversite seçimi, meslek seçimi, kariyer planlaması gibi. Karar verme süreciyle ilgili araştırmacılar, çocuk ve gençlere yönelik çalışmalar sonucunda uygun karar vermenin geliştirilebileceğini ve etkili karar vermenin öğrenilebileceğini belirtmektedir (Ersever, 1996: 34).

Liselerde okutulan ve okutulması planlanan dersler içerisinde, öğretilebilir ve geliştirilebilir olarak kabul edilen düşünme veya karar verme becerilerine yönelik doğrudan bir dersin olmadığı görülmektedir. Düşünen, anlayan, sorgulayan, yorumlayan, sorun çözen ve bilimsel, analitik, özgür, yaratıcı, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek amacında olan Milli Eğitim sistemimizin amaca yönelik bir dersi barındırmaması dikkat çekicidir.

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır (Demirel, 1996: 47).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarının tüm dünyada yoğun bir şekilde yaşandığı günümüzde, bu çalışmalar, yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirme, konuların özünü verme ve öğrenilenleri sınıf dışındaki dünya ile ilişkilendirme temeline dayandırılmaktadır (Özden, 1997).

Okullardaki öğretim programları düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Bu nedenle Costa & Lowery (1989) öğrencilere doğrudan düşünmeyi öğreten programların uygulanması gerektiğini düşünmektedirler. Düşünmeyi doğrudan öğretmek zekânın yapısını; düşünme becerileri olan sınıflamayı, karşılaştırmayı,

sonuç çıkarmayı, genellemeyi, yorumlamayı, sınıf ortamında düşünme becerilerinin öğretimini geliştirmeyi içermektedir (Victor & Kellough, 1997: 107-108).

Sonuç olarak bu araştırmada, farklı tür liselerdeki lise 1-2-3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları düşünme stilleri ve buna bağlı olarak, karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak lise öğrencileriyle ilgilenen tüm zümrelere önemli katkılar sağlayacağına inanılmış ve yeni bakış açıları sunmak amacıyla bu araştırma yapılmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin düşünme stilleri nelerdir?
2. Öğrencilerin karar verme stilleri nelerdir?
3. Öğrencilerin düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin düşünme stilleri;
    a. yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
    b. öğretim gördükleri farklı türlerdeki okullara göre farklılaşmakta mıdır?
    c. sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır ve nasıl bir seyir izlemektedir?
    d. okuduğu alan, yatılılık durumu, başarı ortalaması, SBS puanı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
    e. kardeş sayısı ve kaçıncı kardeş olduğu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
    f. okul öncesi eğitim alıp almadığı, anne veya babanın sağ olup olmaması, anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

g. anne ve babanın eğitim durumları, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin karar verme stilleri;

a. yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

b. öğretim gördükleri farklı türlerdeki okullara göre farklılaşmakta mıdır?

c. sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır ve nasıl bir seyir izlemektedir?

d. okuduğu alan, yatılılık durumu, başarı ortalaması, SBS puanı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

e. kardeş sayısı ve kaçıncı kardeş olduğu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

f. okul öncesi eğitim alıp almadığı, anne veya babanın sağ olup olmaması, anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

g. anne ve babanın eğitim durumları, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

1. Araştırmanın, lisedeki ergenlerle çalışan zümrelere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Araştırma, lise öğrencilerinin karar vermelerinde rol oynayan değişkenleri anlamamıza yardım edebilecektir.
3. Araştırma, lise öğrencilerinin düşünme stilleri sonucunda nasıl karar verdikleri hususunda eğitimcileri aydınlatabilecektir.
4. Araştırma, lise öğrencilerinin karar almadaki farkındalıklarını artıracak ve etkili karar verme sürecini geliştirmelerini sağlayabilecektir.
5. Araştırma, lise öğrencilerinin düşünme stilleri hakkındaki farkındalıklarını artırarak karşılaştıkları çeşitli problemler ve olaylara sergiledikleri yaklaşım ve eğilimleri yeniden düzenleme fırsatı sağlayabilecektir.

6. Araştırma, farklı lise türlerinde eğitim gören öğrencilerin düşünme ve karar verme stillerinde farklılıkları ortaya koymayı sağlayacaktır.
7. Araştırma, öğrencilerin lise başlangıcından sonunda kadar olan seviyelerdeki düşünme ve karar verme stillerindeki farklılaşmayı görmeyi sağlayacaktır.
8. Araştırma, lise öğrencileri ile yapılacak eğitim çalışmaları ve programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

1. Araştırmada kullanılan Düşünme Stilleri Envanteri, öğrencilerin düşünme stilleri hakkında yeterli bilgi verecek bir envanterdir.
2. Araştırmada kullanılan Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II, öğrencilerin karar verme stilleri hakkında yeterli bilgi verecek bir ölçektir.
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan lise öğrencileri, veri toplama araçlarını içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin yapılan genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde geçerlidir.

1. Araştırma, 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılı ile;

2. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Bakırköy ilçesindeki örgün eğitim yapan Genel Lise, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrenciler ile;

3. Araştırmaya katılan bireylerin düşünme stilleri ve karar verme stillerinin belirlenmesi, ölçek ve envanterlerde yer alan maddeler ile;

4. Araştırma, örneklemi oluşturan lise öğrencilerinin veri toplama araçları kapsamında ölçek ve envanterlere verdikleri yanıtlarla;

5. Araştırma, çalışmanın amaçlarında sorulan sorular ile;

6. Araştırma sonuçları, çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Karar Verme: Sonuçlandırılması zorunlu olan bir veya bir dizi sorunun tüm boyutlarıyla değerlendirilerek en uygun sonucun alınacağı seçeneğin belirlenmesidir (Bağırkan, 1983). Karar, bir amaca ulaşabilmek için eldeki olanak ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir. Karar verme, çeşitli durumlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili bedensel ve zihinsel çabaların toplamıdır (Byrnes, 1998).

Karar Verme Stili: Bireyin karar verme durumunda, soruna genel yaklaşımında tercih ettiği bireysel tarzdır (Taşdelen, 2002).

Düşünme Stili: Bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve problem çözmesinde, farkında olsun olmasın geliştirdiği bilgi işleme biçimidir (Parlette ve Rae, 1993; Akt: Buluş, 2000).

1. BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Karar Verme Kavramı

Karar verme, insan yaşamında yer alan çok önemli bir eylemdir. İnsanlar, sürekli olarak karşılarına çıkan konularda kararlar vererek yaşamlarını sürdürürler. Hayat, tekdüze bir çizgi halinde ilerlemez, insanın karşısına sürekli alternatiflerle gelir ve insanı bir seçim yapmaya zorlar. Bireyler de karşılarına çıkan yol alternatiflerinden birine karar vererek, yol almaya devam ederler.

Bireyler, örgütler ve devletler değişik konularda karşılaştıkları sorunları çözümlemek ya da belirli amaçları gerçekleştirmek için sürekli olarak karar almak zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla yaşamları boyunca değişik davranış biçimlerinden -eylem, alternatif, seçenek- birini, soruna çözüm getirmesi amacıyla seçmek ve uygulamak durumu ile sıklıkla yüz yüze gelmektedirler (Gürüz ve Gürel, 2006: 322).

Karar verme, yaş, din, dil, ırk, cins ayrımı gözetmeksizin tüm bireylerin günlük faaliyetleri arasında önemli bir konuma sahiptir. İsabetli bir karar, bireyin yaşamında olumlu sonuçlara yol açabilirse de yanlış bir karar, bireyi, bazen çevresini veya içinde bulunduğu örgütü de tehdit edici sonuçlara yol açabilir (Sinangil, 1993: 171).

Yerinde ve uygun verilmiş kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, hatalı verilmiş kararlar yaşam yönelimini olumsuz yönde etkileyebilir. Gittikçe daha karmaşık hale gelen sosyal ilişkiler içinde bireyler sürekli problemler ve seçeneklerle yüz yüze gelmekte, kendileri için en uygun kararı almak durumunda kalmaktadırlar. Genel olarak karar verme bilişsel bir süreçtir ve bir ihtiyaç

durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak anlaşılabilir (Güçray, 1998: 7-16).

İnsanın tüm eylem ve davranışı bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. Fakat uygun ve doğru kararlar, bireyin yaşamında olumlu değişim ve gelişmelere sebep olurken, yanlış kararlar bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dikerel, 2008: 16).

Bir karar "fiiliyata dökülmedikçe" bir karar değildir; olsa olsa iyi niyetli bir girişim olarak kalır (Drucker, 1994: 144).

Karar verme (decision making), literatürde çok değişik açılardan ele alınmış ve tanımlanmıştır. Bu nedenle, karar vermenin üzerinde de düşünce birliğine varılarak genel bir tanımın yapıldığı söylenemez. Bu konuda verilen tanımlar beş temel görüşte toplanabilir (Karakaya, 1998: 23):

1. Karar verme, etken olan eylemin seçimidir.
2. Karar verme, amaca ulaşmada, değişik davranışlar içeren etken olanın seçimi işlemidir.
3. Karar verme, olanaklı davranışların yan etkenlerle birlikte geliştirilip değerlendirilmesi sonunda, birinin etken eylem olarak seçimidir.
4. Karar verme, problem çözme işlemidir.
5. Karar verme bir süreçtir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2011) baktığımızda karar; bir iş, bir sorun veya bir durum hakkında düşünülerek verilen kesin yargı anlamına gelir. Karar vermek ise bir sorunu karara bağlamak, kararlaştırmak demektir.

Karar verme, sonuçlandırılması zorunlu olan bir veya bir dizi sorunun tüm boyutlarıyla değerlendirilerek en uygun sonucun alınacağı seçeneğin belirlenmesidir. Sözlük anlamıyla karar; sonunda şüphelerin, tartışmaların son bulduğu, seçilen yolun uygulanmaya başlandığı bir mantıksal sürecin son ürünüdür. Karar verme ise bir insanın ne yapacağını bilemediği zaman yaptığı eylemdir (Bağırkan, 1983).

Karar verme, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkânlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır (Eren, 2009: 197).

Turanlı (1988)'ya göre karar verme, karar alıcı tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki veya daha fazla hareket biçimi arasından birinin seçimini ifade eder. Hiçbir bilginin kesin olmayışı, çeşitli faktörlerin kapsadığı ihtimal payı nedeniyle, karar almada her zaman belirsizlik ile nitelendirilebilecek bir durum bulunur (Akt: Köse, 2002).

Kuzgun'a (2005: 7-28) göre karar verme, bir gereksinimi giderecek çeşitli nesneler olduğu ya da gereksinimi gidereceği düşünülen belli bir nesneye götürecek birden fazla yol olduğu zaman yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliştir. Karar, bir amaca ulaşabilmek için eldeki olanak ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir.

"Karar alma ya da verme kavramı genellikle bir sorunun ya da diğer bir ifadeyle problemin varlığını bilme, o sorunun değişik çözüm yollarını araştırıp bulma, bu çözüm yollarının umulan sonuçlarını değerlendirme ve söz konusu değerleme sonucunu en olumlu çözümü seçme işlemini kapsamaktadır." (Cemalcılar ve diğerleri, 1975: 104).

Karar verme, bir ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılması gereken hedefleri belirlemek, gerekli bilgiyi toplamak ve bunları değerlendirerek alternatifler oluşturmak ve duruma en uygun olan alternatifi seçmektir (Güçray, 2005: 34-35).

Karar verme süreci, birden fazla seçenek bulunması halinde, bunlar arasından seçim ve tercih yapma ile ilgili olan bedensel ve zihinsel çabaların bütünüdür (Tosun, 1992: 308).

Vickers (1961; Akt: Hicks, 2004) karar vermeyi, karmaşık, yetersiz, şüpheli veya zıtlıkların olduğu ölçütler arasından doğru karara ulaşma gücü olarak tanımlayarak

kararı üç ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar: *gerçeklik kararları*, olayın durumu hakkındadır; *hareket kararları*, ne yapılacağı hakkında bir karara varmayı ifade eder; *değer kararları*, en çok arzu edilen sonuçların ne olduğu hakkındadır.

Harris (1998) karar verme ile ilgili iki tanım geliştirmiştir: ilkinde karar verme, karar vericilerin tercihlerini ve değerlerini temel alan alternatiflerin seçimi ve tanımlanması çalışmasıdır. Karar verme çeşitli olaylar hakkında göz önünde tutulan alternatiflerin seçiminde sadece bu alternatiflerin tanımlanması değil; aynı zamanda en uygun olanı hedeflerimiz, isteklerimiz, yaşam tarzımız, değerlerimiz vb. ile birlikte gerçekleştirilir. İkincisinde karar vermeyi, seçenekler arasındaki uygun seçimi yaparken şüphe ve belirsizlikleri de yeterli bir şekilde azaltma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanım karar vermenin bilgi toplama fonksiyonu üzerinde yoğunlaşır. Burada belirsizlikleri elemekten çok azaltmak önemlidir. Çok az karar tam bir kesinlik içinde verilir. Çünkü tüm seçenekler hakkında tam bilgi toplama nadiren olasıdır. Bu nedenle her karar belirli miktar risk içerir.

Karar verme davranışı; karar verilmesi gereken durumun farkına varılmasıyla başlayan, bireyin bu durum karşısında, ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlediği bir etkinliktir. Karar verme davranışı, birbirini izleyen evrelerden oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Candangil, 2005).

Karar, istenen bir sonucu elde etmek için, mevcut seçenekler arasından bir ya da birkaç tanesinin bilinçli olarak seçilmesini ifade eden bir eylemdir. Bu tanımdan hareket ederek, karar kavramına ilişkin üç sonuç çıkarabilmektedir. Bunlardan ilki, bir kararın seçme eylemini gerektirmesidir. Seçme olmadan ya da seçenekler olmadan karardan söz edilemez. İkincisi, bir karar bilinçli düzeyde ussal süreçleri kapsamaktadır. Duygusal, us-dışı ve bilinçaltı bazı etmenler kararları etkilemektedir ancak önemli olan kararın mantıksal yönüdür. Üçüncüsü, bir kararın amaca yönelik olmasıdır. Amaç olmadan, karardan söz etmek mümkün değildir (Can ve diğ., 2004: 250).

Moris (2002; Akt: Çolakkadıoğlu, 2003: 3-4) karar vermeyi, bütün olası çözümleri önceden bilinen bir problem çözme yöntemi olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla karar vermede amaç yeni çözümler üretmek değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre var olan en iyi çözüm ya da seçeneği belirlemektir. Karar verme çok basit bir süreç gibi gözükse de bazen çok büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilir. Karar vermede ölçüt ve seçenekler çoğaldıkça iyi karar verme de oldukça güçleşir. Karar vermede ilerlemenin mantıklı yolu, her seçeneği eldeki tüm ölçütlere göre değerlendirip, uygunluk durumlarına göre sıralamaktır.

Kuzgun (1992; Akt: Özcan, 1999: 9)'a göre karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşulun bulunması gerekmektedir. Bu koşullar;

1. Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğün varlığı ve bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi.
2. Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması.
3. Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Karar verme çok yönlü, dinamik ve tekrarlanan bir süreçtir. Karar vermeyi dört aşamada düşünmek gerekir. İlk aşama bir amaç belirlemektir (Örn: Arkadaşlarla eğlenmek). İkinci aşama o amacı üretmek için seçenekleri belirlemektir (Örn: Spor yapmak, yürüyüşe çıkmak gibi). Üçüncü aşama ise seçenekleri puanlamaktır (Örn: Spor, yürüyüşten iyidir). Son aşama ise en yüksek puanlı alternatifi seçmektir (James, 2002: 209).

James'e (2002: 211) göre karar vermek, stresli bir takım işlemleri içermektedir. Yaşanılan stres dikkati azaltıp, alternatifleri gelişigüzel taramaya sebep olmakta, kompleks kararlarda en iyi seçeneği seçme şansını azaltmaktadır. Karar verici, yaşanılan stresten dolayı sonrasında korku yaşamaya başlamaktadır.

Birey, doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde, sürekli olarak kararlar vermesini gerektiren gelişmelerle karşılaşır. Verilen kararın niteliği ve niceliği, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemlerine, çevresel değişkenlere ve karar verilmesi gereken koşulların özelliklerine göre değişebilmektedir.

Karar verme ve problem çözmede, kişilik özelliklerinin ve sosyo-demografik özelliklerin etkili olduğu yönünde birçok araştırma yapılmıştır.

Kişinin sahip olduğu bireysel farklılıkların, karar verme davranışı üzerinde etkileri vardır. Çok seçenekli karar alma süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyde stres durumlarının yaşanmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda bu karar verme karmaşıklığı, bireyi karar vermede olumsuz etkilemektedir (Deniz, 2004: 23-35).

Ebeveynlerin, çocuklarının önemli kararlar almalarını, onların yerine karar vererek engelleme eğilimi vardır. Oysa çocuğun karar verme sürecini kendi kendine düzenleyebilmesi, özellikle arkadaşlarıyla bir yetişkinin gözetiminin dışında çok vakit geçirdiği ergenlik döneminde çok önemlidir. Bu nedenle, karar verme yeteneğinin gelişimi için ergenlik dönemi oldukça önemlidir. Ergenlik döneminde verilen önemli kararlardan biri de mesleki kararlardır. Karar verme sürecinin belirli stratejileri vardır ve bunlar çözümlenebilir. O halde karar verme süreci, salt duygusal bir eylem değil, bilişsel yönü ağır basan bir eylemdir (Kuzgun, 1992; Köksal, 2003).

1.2. Karar Verme Süreci

Her birey, karşılaştığı durumu kendine göre değerlendirmekte, seçenekleri gözden geçirip olası sonuçları tahmin etmekte ve bunların sonucuna göre belli bir karara varıp seçim yapmaktadır. Karar verme davranışının birbirini takip eden çeşitli evrelerden oluştuğu görülmektedir.

Bireyin birçok seçenek arasından birine yönelmesi bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi, edinilen bilgileri sınıflama, önem sırasına koyma, her birinin istekleri karşılama olasılığı yönünden irdelenmesi gibi işlemleri gerektirmektedir. Bergland, karar verme sürecinde bazı aşamaların olduğunu belirtmektedir (Akt: Eldeleklioğlu, 1996). Bunlar;

• Problemin hissedilmesi; yeni bir davranış tarzının aranması ve benimsenmesi,
• Problemin tanıtımı; sıkıntının hissedilerek çözülmesi gereken bir problem olarak ifade edilmesi ve adlandırılması,
• Seçeneklerin oluşturulması; gerçekleşme olasılığı en büyük olan seçeneğe yönelme,
• Seçenekler hakkında bilgi toplanması, her seçeneğin pozitif ve negatif yönlerinin ortaya konması,
• Toplanan bilgilerin istekleri karşılama açısından değerlendirilmesi,
• Uygun seçeneğin belirlenerek, planın uygulanmaya konması,
• Sonucun değerlendirilmesi.

Karar verme, bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin iç içe girdiği bir süreci ilgilendirir. Karar vermenin ne ile ilişkili olduğunun anlaşılması ile bireylerin daha sağlıklı kararlar almasında onlara yardımcı olunabilir. Karar verme sürecini anlama, sürecin öğelerini açıklama pratikteki yararları nedeniyle önemlidir. Süreçteki bireysel farklılıkların önemli nedenlerinden biri de karar verme stilleridir. Karar verme çalışmalarında öncelikli ilgi, bireylerin kararlarında neyi temel alarak, nasıl karar verilmesi olmuştur (Clemen ve Reilly, 2001).

İnsanın karar vermesiyle ilgili kuramsal görüşlerin oluşturulmasında temel olarak iki yaklaşım benimsenmektedir. Bunlar, sonuç üzerine yoğunlaşan yaklaşım ve süreç üzerine yoğunlaşan yaklaşımlardır. Sonuç üzerine yoğunlaşan yaklaşımda, karar verme sürecinin sonucu olarak verilen kararın ortaya çıkartacağı sonuçların yordanmasının, karar verme sürecinin anlaşılabilmesini sağlayacağı görüşü yer almaktadır. Verilecek olan kararın sonuçları ve bu sonuçların doğru bir şekilde tahmin edilmesi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Zeleny, 1982; Gati ve Tikotzki, 1989; Akt: Ersever, 1996).

Karar verme süreci üzerinde yoğunlaşan yaklaşımda ise karar verme sürecinin anlaşılmasının, ortaya çıkacak sonuçların doğru bir şekilde yordanabileceğine neden olacağı görüşü hâkimdir. Temel olarak karar verme sürecini betimleyen bu yaklaşımda, kararların nasıl verildiği hakkında detaylı bilgi edinmenin, kararların en

uygun şekilde nasıl verilmesi gerektiğini ortaya koyabileceği görüşü vardır (Zeleny, 1982; Gati ve Tikotzki, 1989; Akt: Ersever, 1996).

Gordon (1978), karar sürecinin belli adımlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar (Akt: Köse, 2002);

1. Amacın belirlenmesi,
2. Kontrol edilebilen değişkenlerin belirlenmesi,
3. Kontrol edilemeyen değişkenlerin belirlenmesi,
4. Kontrol edilebilen değişkenlerin, kontrol edilemeyen değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi,
5. Amaca bağlı olarak her bir olası kararın etkisini belirleme yani bir anlamda en iyi kararın bulunması,
6. Kararın verilmesi,
7. Sonuçların yorumlanması,
8. Sonraki zaman için karar sürecinin yenilenmesidir.

Koçel (1995) karar sürecini beş aşamada ele almaktadır;

1. Amaç belirleme ve sorun tanımlama,
2. Amaç ve sorunları irdeleme, önceliklerin belirlenmesi,
3. Alternatif belirleme,
4. Alternatifleri irdeleme ve değerleme,
5. Seçim kriterini belirleme ve seçim yapma.

Caroll'a (1980; Akt: Ersever, 1996: 35) göre seçim işlemindeki süreçler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Problemi tanıma,
2. Seçenekleri oluşturma,
3. Seçeneklerin olası sonuçlarını gözden geçirme,
4. Seçenekleri daha iyi değerlendirebilmek için veri toplama,
5. Elde edilen verileri değerlendirme,
6. Uygun olan seçeneği belirleme,
7. Gerekli planları yaparak verilen kararı uygulamaya koyma,

8. Sonucu değerlendirmedir.

Simon (1970: 114), karar verme sürecini üç temel safhada ele almaktadır. Bunlar; karar verilmesini gerektiren durumların saptanması (bilgi toplama), mümkün hareket tarzlarının bulunması (planlama) ve hareket tarzları arasından bir seçim yapılmasıdır (seçim).

Sarr, karar verme sürecini çevre ile etkileşim yönünde ele almaktadır. Organizasyonların ekonomik yaşamlarını sürdürebilmesi için amaçların sağlanmasını ve yeni amaçların saptanmasını gerekli görerek karar sürecini sistem olarak algılamakta ve geri bildirim mekanizmasıyla ilk aşamaya geri dönüşü öngörmektedir. Sarr, karar sürecini bilgi edinme, formülasyon, seçim ve uygulama olarak Simon gibi üç temel aşamada toplar. Simon'dan farkı, karar sürecini sistem olarak görmesidir (Ateş, 1989: 25).

D'Zurilla ve Nezu (1982) ise karar vermeyi, problem çözme sürecinin bir evresi olarak ele almakta ve problem çözmeyi beş öğeden oluşan bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Bu öğeler; probleme bakış açısı, problemi tanımlama ve formüle etme, seçenekler oluşturma, karar verme ve çözümü uygulamadır (Akt: Çolakkadıoğlu, 2003: 4).

Naftel ve Driscoll (1993: 177), karar verme ve problem çözme becerilerinin iç içe geçmiş süreçler olduğunu belirtmekte, etkili problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için bir takım işlemlerin gerekliliğinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu işlemler;

1. Problemin çözümünde duyguların dikkate alınması,
2. Çıkış noktasının belirlenmesi,
3. Bir amaç doğrultusunda bireyin yönlenmesi,
4. Yapılabilecek şeyler üzerinde düşünülmesi,
5. Her seçenek için sonuçların değerlendirilmesi,

6. En iyi çözüm yolunun seçilmesi ve karar verilmesi,

7. Prosedürün planlanması,

8. Sonucun ne olduğuna bakılması ve hafızaya yerleştirilmesidir.

Karar verme sürecinde yararlanılabilecek adımları Adair (2000), beş kategoride toplamıştır;

1. Problemi (amacı) belirlemek,

2. Gerekli bilgileri toplamak,

3. Sonuca ulaşabilmek için uygun seçenekleri oluşturmak,

4. Kararı vermek,

5. Verilen kararları uygulamak ve sonuçları değerlendirmek.

Adair (2000)'e göre, karar verme sürecinde öncelikle problemin ortaya konulması gerektiğidir. Yapılması gereken bir sonraki adım, gerekli bilgilerin toplanmasıdır. Ulaşamadığımız kritik bilgilerin eksikliğinde karar vermenin ertelenmesi doğru ve sağlıklı bir yaklaşımdır. Daha sonra sonuca ulaşabilmek için uygun seçenekler oluşturulmalıdır. Etkin karar verebilmek için en az üç veya daha fazla olasılık oluşturulmalıdır. Bütün olasılıklar çeşitli boyutları ile düşünülmesi için olaylara geniş bir açıdan bakılmalıdır. Karar vermede öncelikli etkinlik, seçim ölçütlerinin belirlenmesidir. Eğer bir seçenek, mutlaka olmalı, ölçütünü karşılamıyorsa bu seçenek elenmelidir. Tam tersi olarak eğer bir seçim sırasında temel ölçütlere ulaşıyorsa bunlar gerekli olan çok fazla istenenlerdir. Üçüncü ölçüt ise "olsa iyi olurdu" ölçütleridir. Karar verme sürecindeki son adım ise verilen kararların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesidir.

Zeleny (1982), karar verme sürecinin evrelerini üçe ayırmaktadır. Bunlar (Akt: Ersever, 1996);

1. *Karar Öncesi Dönem*: Öncelikle bir çatışmayla başlar ve bu çatışma bireyde karar vermesini güdülendiren bir gerginliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Birey

ideal olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlar, seçenekleri ve ortaya çıkartacağı sonuçları kapsamlı bir şekilde değerlendirir. Karar verici durumundaki birey, elde ettiği bilgileri kendisine göre değerlendirmekte ve bir sıralamaya koymaktadır.

2. *Karar Döneminde Karar Verici*: Karar durumuna uyum sağladıktan sonra, elinde bulunan tüm seçenekleri ideal olanla karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır. Birey ideale en yakın olduğu seçeneğe yönelmekte ve bir karar verici olarak uygulamaya koyacağı kararı belirlemektedir.

3. *Karar Sonrası Dönem*: Bu dönemde ise karar verici, verdiği kararın uygulanması sonucunda ortaya çıkan durum hakkında bir değerlendirme yapmaktadır.

Karar verme ile ilgili kuramlar karar öncesi ile ilgili adımlar üzerinde odaklanmaktadır. Karar sonrası bilişsel çelişki, bireyin kararı davranışa dönüştükten sonra onun verdiği kararla ilgili nasıl bir bilişsel ve davranışsal süreç yaşandığını açıklar. Hemen her zaman bilişsel çelişkiye yol açan bir davranış sınıfı, karar vermedir. Ne zaman iki ya da daha fazla seçenek arasında bir karar vermek zorunda kalınsa, hangi seçenek tercih edilirse edilsin, inançlardan bazıları ile bu karar büyük ölçüde çelişir. Bir karara vardıktan sonra, seçilemeyen seçeneğin iyi yönleri ile seçilen seçeneğin bütün kötü yönleri kararla çelişkilidir. Bu çelişki tercih edilen ve edilmeyen seçeneklere ilişkin değerlendirme değiştirilerek azaltılabilir. Bir kişi bir karar verdikten sonra, seçtiği seçeneğe ilişkin sevgisini arttırmak, sevmediğine ilişkin sevgisini ise azaltmak eğilimindedir (Friedman ve ark., 1998).

Karar vermede kendini düzenleme modeli, farklı disiplinlerden birçok bilim adamının kendini düzenleme konusundaki bilgilerine ve rasyonel iş analizine dayanır. Bu model, kendini düzenleyen bir karar vereni, kendine uyumlu hedefler seçen ve bu hedefler doğrultusunda hareketler yapan kişi olarak tanımlar. Bu süreç bir yandan engeller, önyargılar ve hedefe ulaşmayı engelleyebilecek kişisel eğilimleri idare ederken diğer yandan, üretme, değerlendirme, seçme ve hedefe yönelik seçimlerden öğrenmeyi gerektirir (Byrnes, 1998). Bu kavramsallaştırma, kendini düzenleme teorisinin, ana fikri olan "bireyler psikolojik süreç ve davranışlarını

kontrol altına almadan, çevrelerine etkili şekilde uyum sağlayamazlar" görüşüyle uyumludur (Schunk ve Zimmerman, 1994; Akt. Köksal, 2003).

Karar verme yeteneğini bilişsel açıdan ele alanlar, konu ile ilgili dokuz yapı tanımlamışlardır. Bunlar (Tiryaki, 1997);

1. Seçim: Karar verme yeteneği için bir ön koşuldur. Kararların kontrolü, içtepisel denetim ve kendine saygıyla ilgilidir. Ergenlerin seçimlerinde kişisel denetim ve sorumluluğun gelişimi, akran gruplarına çoğunlukla uyulması gerektiğinden sık sık ertelenebilmektedir.

2. Anlama: Bilişsel süreç olarak karar verme etkinliğini anlamaya işaret etmektedir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi; okuma, hatırlama, problem çözme gibi yeteneklerin yerine getirilmesinde gerekli olabilmektedir.

3. Yaratıcı Problem Çözme: Problemin tanımlanmasını, seçilecek alternatiflerin ortaya çıkarılmasını, yeni alternatifleri üretmek için seçim alternatiflerinin yaratıcı bileşimi ve amaçlarına ulaşmak için gereken adımların kavranmasını içermektedir.

4. Uzlaşma: Aileyle veya arkadaşlarla bir uyuşmazlıkta, kabul edilebilir bir çözümde anlaşmaktır. Uzlaşmada başka bir kişinin fikirlerinin alınması önemlidir.

5. Sonucu Değerlendirebilme: Kendisi ve diğerleri için, seçilen eylemlerin sonuçları hakkında düşünebilme kabiliyetidir.

6. Doğru Seçim: Bilginin etkili ve mantıklı olarak elde edilmesi için ön koşuldur. Problem çözücü olarak karar veren kişi, problemini çözmede stratejileri esnek olarak kullanan kişidir.

7. Güvenirlik: Alternatiflerin seçiminde bilginin güvenirliliğini değerlendirme yeteneğidir. Güvenirlilik, elde edilen yeni bilgiyi önceki bilgilerle kontrol edilerek de yapılabilir.

8. Kararlılık: Yetenekli karar veren kişiden, seçimlerde istikrarlılık göstermesi beklenir. İleri ergenlik evresindeki gençler, kararlarında daha istikrarlıdırlar.

9. Bağlanma: Kararların bağlayıcılığıyla ilgilidir. Yaş ilerledikçe de karar verme durumlarında yüksek bir yeterlilik görülmektedir.

Akılcı insan modeline göre, akılcı bir insan karar verirken şöyle davranmaktadır:

- Akılcı insan bir karar verme durumunda bütün alternatifleri bilmektedir.

- Her alternatifin sonuçlarını, hangi hareket tarzını seçerse bunun ne gibi sonuçlar doğuracağını da bilmektedir.
- Karar veren birey, bu alternatiflere açık değerler vermiş ve bir tercih listesi yapabilmiş, alternatifleri en az tercih edilenden en çok tercih edilene göre bir sıraya koyabilmiştir.
- Birey her alternatifin sonucunu bildiğine ve tercihleri yaptığına göre seçimini yapıp bir karara varır (Onaran, 1971: 53; Akt: Izgar, 2003).

Ergenlik döneminde karar verme birçok yazar tarafından (Mann, Harmoni ve Power, 1989; Akt: Güçray, 2003) iyi karar verme yeteneklerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olarak nitelendirilmiştir. Ancak önemli ve doğru kararlar verebilme ergenlikten çıkıp yetişkinliğe giriş aşamasında önem kazanır. Ergenlerin korunmaya ihtiyacı olduklarına, karar verme gibi bilişsel süreçlerde kontrol altında tutulmaya ihtiyacı olduklarına inanılır. Özellikle hayatları hakkında önemli kararlar vermek için yeterince desteklenmezler. Karar vermek için sorumluluk verildiği durumda ergenler, az bir destek ve yardımla bu duruma önceden hazırlanabilirler. Bu nedenle ergenler çoğunlukla, yetişkinliğe kadar taşıyacakları etkili kararlar verememe alışkanlığını geliştirirler. Sonuç olarak birçok ergen geleceklerini etkileyecek hatalı kararlar alabilirler.

Carney ve Wells ve Acıbozlar (2005; Akt: Dülger, 2008: 38-39) yaptıkları çalışmada, gerçekçi bir mesleki karar verme sürecini birbirleriyle ilişkili halka olarak düşünmüş ve bu süreç ile ilgili yedi halka tanımlamışlardır. Bunların açıklaması kısaca şu şekildedir:

1. Farkında Olma: Artan rahatsızlık duygusu ve hissi, değişikliklerle karar vermeye hazır olma durumudur. Bu his, iç ya da dış baskıların her ikisine de neden olabilir.

2. Kendini Değerlendirme: Kariyerle ilişkili kararlar vermede dikkat etmek zorunda olunan, kendi kendini tanımanın önemli bir kriter olmasıdır. Bu kriter, ilgi, yetenekler, değerler, beceriler ve istekleri içerir.

3. Araştırma: Farkında olarak karar verme süreci, mutlaka doğru, geniş ve konuyla ilişkili bilgiyi gerektirir. Bu bilgiler; çalışma hayatına yönelik bilgi ve önceden söz konusu olan kendini anlamaya amaçlı bilgilerin her ikisi ile de ilişkilidir.

4. Bütünleştirme: Mesleki kriter (örn; görevler, çevreler, ödüller, maliyet vb.) ve kişisel kriter (ilgi, değer, yetenek vb.) arasında uygunluğun değerlendirilmesi, ihtiyaç ve arzuların karşılanacağı mesleklerde çalışma fırsatlarını arttırmak için yardımcı olunması durumudur. Ne istenildiği ile ne elde edileceği arasında bazı kıyaslamalar yapılması gereklidir.

5. Sorumluluk: Pek çok konuda karar ve harekete geçme ihtiyacı vardır. Sorumluluk alma zamanı geldiğinde, bilinçli bir seçim için yeterli bilgi gereklidir ancak seçeneklerin tamamen güvenli ya da garantili olduğu bilgilere ulaşılamayabileceği de bilinmelidir.

6. Uygulama: Bir plana dayanmaksızın sorumluluk almak ve karar vermek başarıya götürmez. Plan; karar verme noktasında, ne, niçin, ne zaman ve nasıl sorularının cevaplarını içerir. İyi bir planlama, uygulama sırasında karşılaşılabilecek sürpriz ve zorlukları en aza indirmeli ve güven vermelidir. Fakat planların bütün ihtimalleri eksiksiz hesaba katması çok olay değildir.

7. Yeniden Değerlendirme: Kararları yeniden değerlendirmek ve düzeltmeler yapmak için kişiye izin verilirse istenilen sonuçlara ulaşmak kolaylaşır. Bu verilen kararların mutlaka kötü olduğu anlamına gelmez ancak daha fazlasını öğrenmek ya da farklı kararlar gerekmesi durumunda uyum göstermek için gereklidir.

Mann (1989), ergenlikteki karar verme becerilerinin gelişiminde önemli değişimler olduğuna işaret eder. Bu değişimler karar vermede bilişsel süreçlerin kullanımını, erişilebilir hedefler belirlemeyi, eldeki bilgiyi mantıklı bir şekilde revize edebilmeyi, kararın olası sonuçlarını düşünmeyi ve verilen kararlara sadık kalmayı içerir. Karar verme üzerindeki çalışmalar, bu tarz becerilerin yaş temel alınarak geliştirildiğini ve bu gibi bilişsel süreçlerin öğrenilebileceğini ispatlamıştır.

1.3. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

Oldukça karmaşık bir süreç olan karar vermenin, muhakeme, mantık, içtepi, bağımlılık vb. gibi değişkenlerden etkilendiği birçok araştırma ile saptanmıştır (Sinangil, 1992; Akt: Güner, 2006).

Karar vermede bazı etmenlerin etkili olduğu bilinmektedir. Ertürk (2009) karar vermeyi etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

1. İyi kararlar verebilme kaygısı,
2. Kararların çevresi,
3. Kararlarda zaman etmeni,
4. Kararların iletilmesi,
5. Katılma.

Karar, her şeyden önce bir düşünce sürecidir. Düşünce sürecinin doğasını belirleyen psikolojik etmenler göz önünde bulundurulmadıkça, karar verme hakkındaki bilgiler eksik kalacaktır. İnsan aklı sorun çözmede şaşırtıcı derecede karmaşık bir araç olmakla birlikte, yanılgılı yargılar doğurabilecek ilkeler ışığında çalışır. Psikolojik etmenlerin bir bölümü, karar vermeye ön yargı (peşin hüküm) doğuran özelliktedir. İkinci tür psikolojik etmenler ise insan kişiliklerinden kaynaklanmaktadır (Can ve Güney, 2007: 301).

Karar alma, psikolojik yönden zihinsel ve iradeye dayalı bir çabayı gerektirir. Kararın basitlik ve karmaşıklık derecesine göre bu çaba, her bireyin her zaman üstesinden gelemeyeceği nitelik ve nicelikte olabilir. Günlük hayatta sadece önemli kararları değil, günlük yaşamlarına ait basit kararları bile başkalarına verdirme eğiliminde olan kişilere rastlanır. Bu kısmen yeteneklerin sınırlı olmasının yanı sıra daha çok zihinsel durgunluk ve tembelliğin sonucudur. Böyle karaktere sahip kişiler, özellikle hızlı karar verilmesi gereken durumlarda başarısızlığa uğrar (Tosun, 1992; Akt: Köse, 2002).

Özcan (1999)'a göre, karar sürecinde birinci derecede rol oynayan etkenler, algı, duygu ve iradedir. Algı, kavramsallaştırma ve değerlendirme gibi karar sürecinin daha çok zihinsel yönlerine etki eder. Duygu, seçeneklerin değerlendirilmesinde rol oynayan heyecanlarla ilgilidir. İrade de kararlara yön veren bir kontrol etkenidir.

Bireyin sahip olduğu karar stratejileri, kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir. Senemoğlu (2001: 21) kişiliği, bireyi başkalarından ayıran, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız, sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur. Karar verirken özgüven sahibi olmak, karar vermeyi gerektirecek bir güçlüğü sezip, var olan seçeneklerden birine yönelmeyi kolaylaştırır. Ayrıca bireyin ilgi ve yeteneği, değerleri ve beklentileri, algıları ve sahip olduğu denetim odağı karar verme sürecini etkileyen diğer önemli faktörlerdir.

Sosyal faktörler de karar verme davranışını etkileyebilir. Örneğin, bireylerin aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri, nasıl karar vereceklerini etkiler. Karar probleminin özelliği, bireyin özelliği ve sosyal koşulların özelliği, özel bir karar verme problemi için hangi karar stratejisinin etkili olarak kullanılacağına olan inancı etkiler (Payne, Bettman ve Johnson, 1993; Akt: Taşdelen, 2001).

Birey karar alırken, bir problemin varlığını hisseder, çözüm yolu için görünen seçenekleri dikkate alır ve bunu yaparken de kendi belleğine, bilgisine, değerlerine ve gerek duyduğunda diğer kaynakların bilgisine de başvurur. Ancak seçimi kendisi yapar. Bu tür kararlar bireysel kararlar gibi görünse de sonuçta bireyin bağımsız kişiliğinin ürünü değildir. Genellikle bireyin karar verirken, kararlarının toplumca kabul edilmiş bazı standartlara uygun olmasına dikkat ettiği ve diğer bireylerle etkileşimin etkisinde kaldığı gözlemlenir. Kısaca belirtmek gerekirse toplumsal etkenler bireyin kararında etkili olmaktadır. Karar, bireyin kendi değerleri, toplum ve kişilik üçlüsünün kesiştiği noktadır (Batçıoğlu, 1994).

Birey karar verirken, her ne kadar sorunun varlığını kendisi hissedip, bunu çözebilmek için seçenekleri dikkate alsa ve kendi bilgi, düşünce ve ihtiyaçlarına başvursa da, tamamen bağımsız bir karar verme pek mümkün olmamaktadır. Çünkü toplumca uygun görülen kurallar, belirlenen bazı standartlar göz ardı edilmemektedir ve bireyler diğer kaynakların bilgisine, tecrübesine ihtiyaç duymaktadırlar. Eğer bu durum olmasaydı, karar verme davranışı açısından kültürlerarası bir farklılığın gözlenmemesi beklenirdi. Çevremizde bulunan bireylerin yaklaşımları kişinin kararını yönlendirici olabilir. Bunun yanı sıra arkadaşlarla benzer amaçların güdülmesi ya da benzer aşamalardan geçiliyor olması, karar sürecinin şekillenmesini etkilemektedir (James ve Byrnes, 2002: 210).

Karar verme davranışını etkileyen faktörlerin başında yaş gelmektedir. Yaş ilerledikçe bireylerin bilgi ve deneyimleri artmakta ve giderek daha planlı ve mantıklı davranmaktadırlar (Lewis, 1981; Mann vd., 1989; Demirbaş, 1992; Akt: Kuzgun, 2006). Ancak insanlar sıklıkla karar verme durumu ile karşılaşırlarsa bu yönden daha erken olgunlaşabilirler. Nitekim Kuzgun 1993'te karar stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında 16-18 yaş grubu ile 25-40 yaş grubu arasındaki bireylerin benimsedikleri karar tarzları arasında önemli bir fark bulmamıştır. Bu bulgu, araştırma grubunun lise son sınıfta oluşu ve önemli karar yaşantıları geçirdikleri bir dönemde bulunmaları nedeni ile sistematik davranma gereğini duymuş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır (Kuzgun, 2006).

Yaşça büyük olan bireyler aşina olunan durumlara ilişkin olarak alınan kararlarda, iki karar seçeneğinin olası faydalarını bir diğerine göre, genç bireylere oranla aktif hafızada daha fazla karşılaştırabilmektedir. Böylece, bir grup karmaşık seçeneklerden, en iyi seçeneği seçme ihtimali yaşı büyük bireyler için daha fazla olabilmektedir. Bununla birlikte kararlar basit olduğunda ya da içerdiği konular iki yaş grubuna eşit yakınlıkta olduğunda, yaşı büyük bireylerin en iyi seçimi yapma ihtimalleri daha fazla olmamaktadır.

Karar biçimlerini etkileyen bir diğer etmen de cinsiyettir. Ne var ki bu konudaki bulgular çok net değildir. Örneğin Dinklage (1962) kızların erkeklerden daha çok

içtepisel olduğunu, Lewis (1981) ve Kuzgun ise erkeklerin kızlardan daha içtepisel karar verdiklerini saptamışlardır (Akt: Kuzgun, 2006).

Karar alma durumunda olan bireyin bu kararını belirlilik ya da belirsizlik altında alması da karara yön verir. Belirlilik ortamında karar vermede, seçeneklerin hangi koşullar altında gerçekleşeceği kesin olarak bilinir. Bir başka deyişle, ortaya çıkacağı beklenen olayın olasılığı birdir ancak herhangi bir faaliyetin sonucu bilinmediğinde belirsizlik durumu vardır (Öztürk, 1996). Belirsizlik ortamı karar verici için risk taşır. Bursik ve Baba (1986)'nın tanımladığı sosyolojik modele göre, bireylerin benzer durumlarda algıladıkları risk miktarı farklı olmaktadır. İnsanların risk durumlarında karar verirken durumun ağırlık verdikleri boyutları da birbirlerinden farklılık gösterir. Öte yandan bazı insanlar risk almaktan hoşlanır, bazıları da riskin her türlüsünden kaçar. Bunlara bağlı olarak da verilen kararlar farklılaşır (Tiryaki, 1997).

Zaman etkeni de kararları etkileyen faktörlerden biridir. Etkili kararların verilebilmesi, gerekli bilginin toplanması için yeterli zamanın tanınması karar verme sürecinin olumlu yönlenmesine neden olacağı gibi, aceleci olmak ve yeterli planlamanın yapılmaması da süreci olumsuz etkileyecektir. Ayrıca kararın kendisinden kaynaklanan fiziksel şartlar da karar vermede etkilidir. Seçeneklerin çok sayıda ve birbirine çok benzer nitelikte olması, karar sürecinin maddi külfetinin çok ya da az oluşu karar vermede en önemli etkenlerdir (Dülger, 2009: 41).

Kişilik özellikleri, Byrnes tarafından belirtilen son yönetici faktördür. Kişilik özellikleri keşif sürecini bozan ya da karar vereni en önemli amaçlardan uzaklaştıran özelliklerden en önemli olanıdır. Düşüncesizce hareket etme ve duygusallık özelliklerinin yanı sıra, utangaçlık ve heyecan da bu tür kişilik özelliklerindendir. Byrnes'a göre bu özelliklerin gücü zamanla değişir.

Aynı zamanda karar verme yeteneklerinde güven eksikliği ve tecrübe eksikliğinin çok fazla önemli olduğuna inanma, bireylerin karar vermeden önce kararın sonuçlarıyla ilgili olumsuz düşünce ve takınakları karar vermeyi olumsuz yönde

etkilemektedir. Nedenlerle uğraşmak, kararsızlığa yol göstermek ya da kararı ertelemek; değerler, ilgiler ya da yetenek uyuşmazlıkları karar verme davranışını zora sokmaktadır. Çevredeki diğer insanlarla etkili çatışmalar da karar vermeyi etkileyebilir. Bireyler karar verseler bile, karar vermeyi başarmak için bir planın nasıl formüle edileceğini bilemeyebilirler (Kesici, 2002).

Kuzgun (2006)'a göre aşağıdaki koşullar bireyin mantıklı karar verebilmesini güçleştirmektedir:

1. Seçeneklerin çok olması: Seçeneklerin sayısı ve çeşidi çok fazla ise, seçim yapma işlemi uzun zaman alabilir. Ayrıca, böyle bir durumda çatışma yaşama olasılığı daha fazladır çünkü çok sayıda seçenek arasında birbirine çok benzeyenlerin bulunma olasılığı daha fazladır.

2. *Seçeneklerin benzerliği:* Seçenekler arasındaki farklar azaldıkça insanlar karar vermede zorlanacaktır.

3. *Karar verme zamanı:* Kişinin kararını kesinleştirmesi için kendisine tanınan zaman kısa ise gerekli bilginin toplanmasına fırsat kalmayacağından mantıklı karar verme işlemlerini yapmak güçleşecektir. Zaman uzun ise, planlı davranma alışkanlığı olmayanlar sorunu bir süre unutup üzerinde hiç düşünmeme yolunu seçebilirler ve son anda acele bir karar verme durumunda kalabilirler.

4. *Sorunun önemi:* Birçok kişiyi uzun zaman etkileyecek bir sorunun çözümünde insanlar daha sistemli karar verme stratejisini benimserler.

5. *Risk derecesi:* Verilen her kararda bir miktar risk vardır. Yanlış bir kararın getireceği zarar ne kadar büyük olursa mantıklı ve sistemli davranma, birçok seçeneği çok değişik açılardan inceleme gereği o derece yoğun olarak hissedilir.

6. *Algılama türü:* Uyarıcılar arasındaki farkları algılayanlar seçeneklerin üstün ya da sakıncalı yönlerini daha ayrıntılı olarak gördüklerinden seçmede zorluk çekebilirler. Benzerlikleri algılayanlar ise seçenek sayısını daha çabuk azaltabilirler.

Karar verme anında zorluk yaratan, insanın karar verme yetisini bozan etkenlerden bazıları şunlardır:

1. Sınırlı zaman: Kritik durumlarda geç verilmiş doğru bir karar, yanlış bir karardan farksızdır.

2. *Sınırlı bilgi*: Acil karar verme durumunda bilgi akışı yetersizliği, yanlışa düşme olasılığını artırır.

3. *Sınırlı alternatifler*

4. *Olumsuz koşullar*

5. *Prosedürler:* Uyulması zorunlu yönergeler.

6. *Fizyolojik problemler:* Yorgunluk, açlık, susuzluk gibi fiziksel ve fizyolojik unsurlar.

7. *Psikolojik durum:* Motivasyon düşüklüğü, stres, heyecan, panik, önyargı, hırs, takıntı, yanlış alışkanlıklar, tutumlar vb. (Çetingüç, 2001).

Ayrıca stres de karar verme yeteneğini etkileyebilir ve yanlış kararlara ya da hatalara yol açabilir (Altuntaş, 2003; Akt: Deniz, 2006). Bu yüzden, strese sebep olan durumlarda, özellikle birçok seçeneğin bulunduğu durumlarda, doğru bir şekilde karar vermek önemlidir çünkü karar verme, birçok zorluğu beraberinde getirebilir ve dolayısıyla strese sebep olabilir. Buna ek olarak, bir kararın karmaşıklığı da bir bireyin olumsuz bir seçim yapmasına sebep olabilir (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001; Akt: Deniz, 2002).

Stres ise, dikkati dağıtarak ve seçeneklerin gelişigüzel değerlendirilmesine neden olarak karar verme sürecini etkiler (Keinan, 1987; Akt: Köksal, 2003). Başka bir deyişle stres, karmaşık bir durumda en iyi seçeneğin keşfedilme şansını azaltır. Stres aynı zamanda korku yaratır. Fakat insanlar, çok da önemli olmayan bir amaca ulaşmaları gerektiğinde stres yaşamazlar (Byrnes, 1998).

Taymaz (2000)'a göre karar verme sürecini sınırlayan etkenler şunlardır; amaçların iyi tanımlanmaması, sorunun anlaşılmaması, bilgi ve seçeneklerin yetersizliği, seçeneklerin subjektif değerlendirilmesi, örnek izleme alışkanlığı, zamanın sınırlı olması, kişisel seçmeler-duygusallık, beklenmedik sonuçlar, sorumluluğu belirleme güçlüğü, yetkinin patolojileri (katılmama, güvensizlik, çatışma, korku), bireyler ve gruplar, örgüt yapısı ve çevresi (toplum) (Izgar, 2003).

1.4. Karar Verme Kuram ve Modelleri

Karar sürecinde çeşitli modellerin görevi değişik çözümlerin sonuçlarını kestirmeye yardım etmektir (Bursalıoğlu, 2000: 82). Literatüre bakıldığında, kuralcı (normative) ve betimleyici (descriptive) olmak üzere iki çeşit karar verme kuramı ortaya konulmuştur. Kuralcı kuramlar ideal kararı tanımlarken, betimleyici kuramlar, insanların gerçekte nasıl karar verdiklerini açıklamaya yönelmektedir.

1.4.1. Klasik Karar Verme Modeli

Bu karar modeli ekonomik varsayımlar üzerine kurulmuştur. Yöneticilerden kuruluşun ekonomik çıkarlarını gözetecek en iyi kararlar vermeleri beklenir. Klasik model aynı zamanda normatif bir model olarak tanımlanır. Çünkü karar verme öncüleri ve norm ile kuralları açıkça ortaya konmuştur. Yönetici bunların dışına çıkamaz. Bu nedenle yöneticinin nasıl karar vereceği tanımlanmış, ideal sonuca nasıl erişebileceğinin tanımı yapılmıştır. Klasik karar modelinde şu hususlar etkilidir (Sağır, 2006: 20);

1. Yöneticiler herkes tarafından bilinen hedeflere ulaşmak için çalışır.
2. Tüm yöneticiler durumu netleştirmek için uğraşırlar.
3. Ekonomik getirisi olan alternatifler tercih edilir.
4. Yöneticiler rasyonel ve mantıklıdır.

Sternberg ve Goldstein (2006; Akt: Kaçar, 2008: 13), kuralcı teorilerini Klasik Karar Kuramları olarak da adlandırmaktadırlar. Bu kuramlar ekonomist, istatistikçi ve filozoflar tarafından karar verme konusunda geliştirilmiş ilk kuramlardır. Ekonomik bir bakış açısına sahip olan bu kuramlar üç varsayıma dayanmaktadır;

1. varsayım: Karar vericilerin kararları ile ilgili tüm olası seçenekler ve bu seçeneklerin tüm olası sonuçları ile ilgili bilgi sahibi oldukları varsayımıdır.

2. varsayım: Karar vericiler, karar seçenekleri arasındaki ince (güç ayırt edilen) farklılıklara karşı son derece duyarlıdır.

3. varsayım: Karar vericiler, seçimleri konusunda tamamen mantıklıdırlar.

Sonuç olarak bu kuram; bireyin karar vermesi gereken durumlarda, matematiksel işlemlerle gerçekleşme olasılığı en yüksek olan seçime yönelmesidir.

Klasik karar verme kuramı, net karar verme durumlarında işleyebilmekte ve olayın objektif bir biçimde olasılığı ve değeri hesaplanabilmektedir. Ancak çoğu kişisel karar verme durumlarında bireyler, objektif sayısal değerleri belirleyebilmek için yeterince bilgiye sahip olamamaktadırlar. Olasılıkta olduğu gibi kullanışlılık / değerde de genellikle öznel nicelikler söz konusu olabilmektedir (örneğin; gelecek garantisi). Birtakım problemlere rağmen psikolojik danışmada klasik kuramın temel özelliklerinden faydalanılmaya çalışılmaktadır (Mitchel ve Krumboltz, 1979: 556).

Klasik karar verme modeli, araştırma ve sorgulamaya pek yer vermeden bilindik hedeflere ulaşmayı amaçlayan karar modelidir. Eskinin yönetsel anlayış ve geleneğinin sürdürülmesinden öteye geçememiştir. Amaç maddi kaynakların verimli kullanılarak, daha çok maddi kaynak getirisinin olmasıdır. Klasik model, yöneticilere nasıl karar vermeleri gerektiğini anlatan standartlar olarak tanımlanabilir. Klasik modelin önemli özelliği karar vericilerin daha mantıklı olmalarını sağlamasıdır.

1.4.2. Beklenen Fayda Kuramı

Beklenen fayda teorisi (expected utility theory), ilk olarak 1738'de Bernoulli tarafından ortaya atılmıştır. John Von Neumann ve Oscar Morngenstern, "*Theory of Games and Economic Behavior*" adlı çalışmaları beklenen fayda teorisini (BFT) formüle ederek geleneksel düşüncenin temelini atmışlardır. Bu teoriye göre duygularından yoksun olarak hareket eden rasyonel insan, riskli ve belirsizlik taşıyan fırsatlardan beklenen yararı yüksek olanı tercih eder. Beklenen değer fırsatların faydalarının olasılıklarıyla çarpılmasıyla bulunur (Mongin, 1997: 342-350).

Beklenen fayda kuramının ilk önemli kullanımı da Neumann ve Morgenstern'ın oyun kuramı formülasyonunda beklenen fayda maksimizasyonu varsayımlarını kullanmalarıyla ortaya çıkmıştır. Neumann ve Morgenstern tarafından

aksiyomlaştırılan bu varsayımlar bilindiği üzere; tercih sıralaması (iki alternatiften biri diğerine tercih edilebilir ya da karar verici alternatifler arasında kayıtsızdır), tercih geçişkenliği (eğer 1. alternatif 2. alternatife tercih ediliyor ve 2. alternatif de 3. alternatife tercih ediliyorsa bu durumda 1. alternatif 3. alternatife de tercih edilir), tercih sürekliliği (karar vericinin kayıtsız olduğu ve en iyi ve en kötü sonuçlar arasında kalan kesin bir değer vardır) ve ikame edilebilirlik (bir oyun sonuçlardan biri yerine onunla eşit kabul edilen başka bir sonuçla ikame edilebilir ve oyun yeniden düzenlenebilir) varsayımlarıdır. Fayda fonksiyonu ile her kazanç değerine bir reel sayı atanır ve fayda değerleri olarak adlandırılan bu değerler karar vericinin tercihlerini ve riske karşı tutumunu yansıtır. Karar verici, alternatifler arasından beklenen faydası en yüksek olanı tercih edecektir (Gümüşoğlu ve Özdemir, 287-308).

Neumann ve Morgenstern (1947; Akt: Plous, 1993: 80) tarafından ortaya konan bu model, insanların gerçekte nasıl karar verdiği ile değil, mantıklı karar vermenin gerekliliklerini yerine getirdiklerinde nasıl karar verecekleri ile ilgilenen kuralcı bir modeldir. Bir başka ifade ile bu model, insanların nasıl karar vermesi gerektiği ile ilgilenmektedir.

Baron (1994), fayda kuramını, "beklenen fayda kuramı (expected-utility theory)", "çoklu yüklemeli fayda kuramı (multiattribute utility theory)" ve "faydacılık" olarak üç başlık altında ele almıştır. Beklenen fayda kuramı; karar durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların hangisinin birey için yararlı olup, olmayacağı ile ilgilidir. Birey alternatiflerin olası sonuçları ve değerlerini incelemekte, kendine en yüksek kazanç sağlayacak olana yönelmektedir. Çoklu yüklemeli fayda kuramı, farklı amaçlardan birine yönelme ile ilgilidir. Birey, en fazla yüklediği değer ile gerçekleşme olasılığı yüksek alternatifi dengeleyerek karar vermektedir. Faydacılık ise, karar anında birey için en fazla kazanç getiren eylemdir ve en yararlı olanıdır (Akt: Çolakkadıoğlu, 2003: 26).

Fayda fonksiyonu çeşitli para oyunlarının uygulanması ile saptandığı için böyle bir çalışma, çalışanların farklı bir ortam içinde zevk alarak oyuna katılacakları bir zemin

yaratabilir. Her fonksiyon kişilerin kültürel özelliklerine de bağlı olarak şekilleneceğinden, kültür haritalarının verdiği desteğe alternatif bir araç olabilecektir. Böylece kişilerin ya da grupların oyun planlarının kurum yararına destek vermesini sağlamak kolaylaşabilir. Dolayısıyla liderler, riske karşı farklı davranışlar benimseyen üst, orta ve alt düzey yöneticilerin pozisyonlarını ve rollerini dikkate alarak herkesin özelliklerinin ve yeteneklerinin kurumlarına optimum katkıyı vermesini sağlarlar. Bilindiği gibi bireylerin birlikte hareket ettikleri birimlerde davranış biçimleri ya da stratejiler grubun ortak özelliklerini taşımaktadır ve sonuçta grupların da riskten kaçan, riske giren ya da riske karşı kayıtsız olarak tanımlanan fayda fonksiyonlarından söz etmek olanaklıdır.

Bir bahsin ya da belirsiz bir olayın beklenen değerini bahsin kendine tercih eden karar verici riskten kaçınmaktadır. Böyle bir durumda beklenen değerin faydası, bahsin beklenen faydasından daha büyük olacaktır. Riskten kaçınan karar vericinin belirlilik eşdeğeri bahsin beklenen değerinden daha küçüktür ve risk primi pozitif, fayda fonksiyonu da daima beklenen değer doğrusunun üzerindedir. Teknik bir deyişle, riskten kaçan bir karar vericinin fayda fonksiyonu konkav yani dışbükeydir. Riskten kaçınan kişinin tutuculuğuna karşın riske giren kişi, risk almayı kabul edip, risk yüklenmeyi tercih eden atak bir kişidir. Bir bahsi, o bahsin beklenen değerine tercih eden karar verici, riske giren bir karar vericidir. Böyle bir kişi için bahsin beklenen değerinin faydası, bahsin beklenen faydasından daha küçüktür. Herhangi bir bahis için belirlilik eşdeğeri, bahsin beklenen değerinden büyük olan karar verici, riske giren bir karar vericidir. Riske giren bir karar vericinin risk primi negatiftir ve riske giren karar vericinin fayda fonksiyonu beklenen değer doğrusunun altındadır. Teknik olarak riske giren karar vericinin fayda fonksiyonu içbükey yani konvekstir. Riske karşı kayıtsız ya da nötr olan kişiler ise, ne riskten kaçınırlar, ne de risk yüklenmeyi isterler. Herhangi bir bahis ile bahsin beklenen değeri arasında kayıtsız olan karar verici riske karşı kayıtsızdır. Böyle bir karar verici için bahsin beklenen değerinin faydası ile bahsin beklenen faydası birbirine eşittir. Riske karşı kayıtsız ya da nötr olan karar vericinin risk primi sıfırdır ve fayda fonksiyonu doğrusaldır (Tütek ve Gümüşoğlu, 2005: 99-102).

Baron (1994) ve Plous (1993), fayda kuramının kural koyucu bir özelliği olduğunu belirtmektedirler. Fayda kuramı, bireyin ideal koşullarda olası seçenekler arasından hangisini seçmesinin gerektiğini belirtmektedir. Bireyin sahip olduğu bilgiyi anlayabildiği, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını hesaplayabildiği ve kendisine en fazla faydayı sağlayacağını düşündüğü seçeneği davranışa dönüştüreceği varsayılmaktadır. Plous (1993), fayda kuramının altı ilke doğrultusunda şekillendiğini belirtmektedir:

1. Seçeneklerin düzenlenmesi: Mantıklı karar veren bireyin en az iki seçeneği birbiriyle karşılaştırabilmesi ya da her ikisine de kayıtsız kalması gerekmektedir.

2. Yönlendirilme: Kendine en çok faydayı sağlayan kararı veren, yani mantıklı karar veren birey, verdiği kararın diğer kararlar ya da faktörler tarafından yönlendirilmediğinden emin olmalıdır.

3. İptal edilebilirlik: Eğer iki riskli seçenek, ortaya çıkartacakları olası sonuçlar bakımından birbirine eşit ise iki seçenek arasında verilecek karar seçeneklerin benzer sonuçlarına göre verilmemeli, yalnızca farklı sonuçları değerlendirilmedir.

4. Dönüştürülebilirlik: Eğer birey, A sonucunu B sonucuna ve B sonucunu C sonucuna tercih ediyorsa, A sonucunu her zaman C sonucuna tercih etmek durumundadır.

5. Süreklilik: Karar veren birey, her zaman kendisine orta düzeyde fayda sağlayacak olan seçeneğe yönelmek yerine, riski göze alarak daha fazla yarar getirme olasılığı olana yönelmelidir.

6. Karmaşıklık: Karar veren birey, seçeneklerin sunuluş şeklinden etkilenmemeli ve seçenekler karmaşık olarak sunulduğunda, bu seçenekleri kendine göre sıralayabilmelidir (Akt: Yiğit, 2005: 56).

1.4.3. Gelatt'ın Karar Verme Modeli

Gelatt'ın, karar verme modeli ilk olarak bilgi toplamanın önemine değinen betimleyici bir modeldir. Bir kimse ne kadar iyi, doğru ve ayrıntılı bilgiye sahip olursa, farklı eylemleri uygulamaya koyduğunda alacağı risk hakkında o derece açık

bir fikre sahip olur. Modelde seçeneklerin kişi açısından istenilirlik derecesi kararın yönünü belirleyen önemli bir faktör olarak ele alınmıştır.

Gelatt (1962), karar verme sorunu karşısında kalan bireyin öncelikle yordama ve değer sistemlerine ihtiyacı olduğu görüşündedir. Bu sistemlerle karar verme sürecini aşağıdaki şekilde modelleştirmektedir (Kuzgun, 2005: 11).

1. Yordayıcı sistem: Seçenekler, eylemlerin getireceği sonuçlar (olanaklı olanlar), bu sonuçlara erişme olasılığı,
2. Değer sistemi: Mümkün olan sonuçların göreceli tercihi ve öznel değerlendirmesi,
3. Karar sistemi: Önceliklerin değerlendirilmesi.

Bir kimse ne kadar iyi, doğru ve ayrıntılı bilgiye sahip olursa, farklı eylemleri uygulamaya koyduğunda, alacağı risk hakkında o derece açık bir fikre sahip olur. Hiçbir kararda riskten kurtulmaya imkân yoktur, gerek de yoktur. Önemli olan kişinin alacağı riski bilmesidir. Gelatt, bireylerin kararlarını gerçeklere hatta durağan olmayan, ilerleme veya gelişme gösteren gerçeklere dayandırdıklarını belirtmiştir (Roudebush: 4).

Gelatt (1989)'da karar verme süreciyle ilgili görüşlerini yeniden değerlendirerek, kuramına "olumlu belirsizlik" kavramını katmıştır. Kavramın karar verme süreciyle aynı anlamı içerdiğini belirtmektedir. Karar verme bilgi, işlem ve seçim olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bilgi toplumunda gerçekler süratle değişmektedir. Bu nedenle karar verebilmek için bireyin de bilgilerini sürekli olarak değiştirmesi ve yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Birey, mantıklı bir karar verme yaklaşımı kullanarak karar verse bile, toplumdaki değişim nedeniyle verdiği karar gelecekte geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle bireyin karşılaştığı belirsizlik durumuna uyum sağlayarak karar vermesi gerekmektedir. Olumlu belirsizlik kavramının kullanımında, karar veren kişi gelecekten emin olmamalı, belirsizliği olumsuz bir durum olarak değil, var olan bir gerçek olarak kabul etmelidir. Gelatt'a göre iyi bir karar verici, tüm seçenekleri değerlendiren ve verdiği kararın sonuçları ile ilgili sorumluluk alabilen bir kişidir (Şeyhun, 2000: 57; Kaçar, 2008: 34).

Seçeneklerin, kişi açısından istenirlik derecesi kararın yönünü belirleyen en önemli faktördür. Steer ve Porter (1975) bir seçeneğin kişi tarafından istenirlik derecesinin tercihte önemli rolü olduğu görüşündedirler. Yazarlara göre, bir şeyi yapmak için hissedilen ihtiyacın şiddeti, beklentilerin bir fonksiyonudur. Bireyler geleceğe ilişkin sonuçlarla, bunlara bağlandıkları değerler oranında ilgilenmektedirler.

Vromm (1964) karar davranışında beklentinin (expectation) önemine işaret etmektedir. Vromm'a göre, bireyin bir seçeneğe yönelişi onun tercih ettiği sonuca erişebileceği yolundaki inancının derecesini ifade eder. Beklenti kuramı olasılık kavramı ile birlikte düşünülmelidir. Bir karar durumunda izlenecek yollar erişilmek istenen hedeflerle bunlara erişme olasılığı ilişkisine göre yönelim değeri alırlar. Yani insanlar, seçenekler arasında, en yüksek olumlu ve en düşük olumsuz değere sahip ve gerçekleşme olasılığı en güçlü olan seçeneğe yönelirler.

Beklenti/yöneliş yaklaşımından esinlenen Raynor ve Entin (1982) geçmişteki başarının gelecekteki girişimlerin ön koşulu olduğu, bir şeyi şimdi iyi bir biçimde yapmanın, kişiye gelecekte benzer şeyleri aynı derecede iyi yapmak için girişimde bulunma cesareti vereceği ortaya atmışlardır. Buna yazarlar koşula bağlı olası yol (contingent) adını vermektedir. Raynor ve Entin, bu kavramları öz imaj, öz kimlik, öz değer ve ilgi kavramları ile bütünleştirmişlerdir. Örneğin hemen elde edilen başarıya bağlı olarak gelecekteki bir hedefe erişme girişimi kendine saygı duygusundan kaynaklandığı gibi, yeni bir hedefe ulaşma kendine saygıyı daha güçlendirecektir.

1.4.4. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı

Krumboltz ve arkadaşları (1979), meslek ve iş alanı seçimindeki karar verme süreçlerini sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde açıklamaya çalışmışlardır. Modelde kariyer kararının, dört faktörün birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıktığına değinilmiştir. Bunlar;

1. Genetik donanım ve özel yetenekler; doğuştan gelen doğal eğilimlerdir ve bireylerin eğitimsel ve mesleki tercihlerini, başlangıç yapmalarını sınırlandırabilir. Müzik becerisinde olduğu gibi meslek olasılıkları, genetik potansiyel ve çevresel koşulların etkileşimiyle daha uygun hale gelmektedir (Kuzgun, 2003: 23).

2. Çevresel koşullar ve olaylar; bireylerin etkisi olmaksızın gelişebilir, bazen de bireyler çevrelerini etkileyebilir. Genelde, bireyler teknolojik gelişmeler gibi büyük düzeydeki çevresel koşullar üzerinde çok az etkiye sahipken, gelecekte işverenin işe alma davranışı gibi küçük düzeyde çevresel koşullar üzerinde daha çok etkiye sahiptir (Nelson, 1982: 177).

3. *Öğrenme yaşantıları;* bireylerin geçmişteki ve şu anki öğrenme yaşantıları ise onların eğitim, meslek seçimi ve gelişimini etkilemektedir. Öğrenme yaşantıları, bireylerin mesleki davranışlarının geçmişteki yaşantılarının sonucunu göstererek ve gelecekteki davranışlarının olasılığını etkileyerek, ardışık pekiştirme yaşantılarıyla şekillenmektedir.

4. P*erformans becerileri;* performans standartları ve değerler, beceriler, çalışma alışkanlıkları, bilişsel süreçler, zihinsel yetenekler ve duygusal tepkiler bireyin yeni problem durum ve görevlerine karşı dikkatli davranmasını sağlayacaktır. Başarılı öğrenme yaşantıları sonucunda, bireyin göreve karşı performans becerilerinde artış görülecektir. Bu sayede hem öğrenme yaşantılarının sonuçları hem de meslek seçimindeki etmenler ile birlikte bireyin yeni öğrenme yaşantılarının yönünü etkiler (Mitchel ve Krumboltz, 1990: 157).

Bu dört faktörün birbirleriyle etkileşimi sonucunda, birey üç çeşit durum yaşamaktadır. Bunlardan ilki, kendini gözleme ile ilgili genellemelerdir. Kendini gözleme genellemesi, "öğrendiği standartlar bakımından bir kişinin kendisinin gerçek veya hayali performansını değerlendirerek kendini açık veya örtük olarak ifade etmesi" olarak tanımlanmaktadır. Kariyer kararları açısından, kendini gözleme genellemeleri başarılı olma olasılığı hakkındaki yargıları etkiler. Ortaya çıkan ikinci durum ise, göreve yaklaşım becerileridir. Bunlar, bireyin bilişsel beceri, performans becerisi ve gelecekteki olaylar hakkında yordamalar yapması olarak tanımlanmaktadır. Faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan üçüncü durum da

bireyin davranış örüntüsüdür. Bir başka deyişle, yeni problem ve görevlere karşı bireyin sergilediği tepkilerdir (Mitchel ve Krumboltz, 1990: 158).

Krumboltz ve arkadaşlarının karar verme davranışı için geliştirdikleri modelde, karar vermenin çeşitli basamakları içeren bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Karar verme süreci;

- Problemi tanımlamak,
- Bir eylem planı belirlemek,
- Değerleri açıklamak,
- Seçenekleri tanımak,
- Uygun sonuçları keşfetmek,
- Seçenekleri elemek,
- Eyleme başlamak basamaklarından oluşmaktadır.

1.4.5. Çatışma Kuramı

Bu kuramda karar verme davranışı, betimleyici ilkeler doğrultusunda açıklanırken, ideal karar verme davranışını açıklayan öğretici bir model de öne sürülmüştür. Dolayısıyla bu kuram, betimleyici ve kuralcı teorilerin bir sentezi olarak da düşünülebilir.

Janis ve Mann (1977; Akt: Kaçar, 2008: 31), karar vermeyi gerektiren stresli çatışma durumlarında bireylerin kullandığı dört karar örüntüsü tanımlamışlardır. Her bir örüntü, zaman baskısı ve sorunu çözmeye yönelik iyimserlik/ kötümserlik tarafından belirlenmektedir ve her bir örüntü belli miktarda psikolojik stresle bağlantılıdır. Karar verme stillerinin farklı bir ifadesi olan karar örüntüleri;

- uyanıklık / ihtiyat (vigilance),
- aşırı ihtiyat (hypervigilance),
- savunucu kaçınma (defensive avoidance) ve

- rahatlık / umursamazlık (complacency) olarak belirtilmektedir.

İhtiyatlı karar verme örüntüsüne sahip olan birey, bir çözüm bulma konusunda iyimserdir. Bunun için yeterli vakit olduğuna inanır. İtinalı bir biçimde gerekli bilgiyi araştırır ve bilgiyi tarafsız bir biçimde özümser. Kesin olarak kararını vermeden önce tüm seçenekleri dikkatlice inceler, seçeneklerin maliyetini ve faydalarını objektif bir biçimde değerlendirir. İhtiyatlı karar verme, orta derecede psikolojik stres içermektedir.

Aşırı ihtiyatlı karar verme örüntüsüne sahip olan birey, ikilemden kurtulmak için çılgınca çözüm arar. Problemi çözmek için yeterince vakit olmadığına inanır. Zaman baskısı nedeniyle stres ve çatışmadan kurtulmak için acele bir karar alır. Duygusal heyecan, konuya saplanıp kalma ve sınırlı dikkat nedeniyle seçimin olası bütün sonuçlarını gözden kaçırır. Aşırı ihtiyatın daha uç hali "panik" olarak bilinmektedir. Bu hal, aşırı miktarda psikolojik stresle ilişkilidir.

Savunucu kaçınma durumunda birey, soruna bir çözüm bulma konusunda kötümserdir. Erteleme, sorumluluğu başkalarına yükleme veya mantığa bürünme yoluyla çatışmadan kaçmaya çalışır. Bu karar örüntüsü, yüksek miktarda stres ve zaman baskısı içermektedir.

Rahatlık/umursamazlık durumunda birey, iki farklı türde karar örüntüsü göstermektedir. Bunlardan ilki çatışmasız tutunma (unconflicted adherence), diğeri ise çatışmasız değişmedir (unconflicted change). Çatışmasız tutunma durumunda birey, rahat bir şekilde yapmakta olduğu şeyi yapmaya devam eder, kaybetme riski ile ilgili bilgileri önemsemez. Stres ya çok azdır veya hiç yoktur. Çatışmasız değişme durumunda ise birey, hangi davranış biçimi daha çarpıcı veya daha çok tavsiye edilmekte ise onu eleştiri süzgecinden geçirmeden olduğu gibi kabul eder. Bu örüntüde de çok az stres vardır veya hiç yoktur (Mann ve ark., 1989: 266-267).

Bu dört başa çıkma örüntüsü, uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) örüntüler şeklinde iki kategori altında toplanabilir. Uyumlu bir örüntü, dikkatlice planlanmış,

kasıtlı bir davranıştır. Uyumsuz bir örüntü ise nitelikli ve üst düzeyde bilgi işleme faaliyetinin gerekliliklerini karşılamamaktadır.

Janis ve Mann, karar verme durumunda bireylerin gösterdiği başa çıkma örüntüleri veya karar stratejilerini betimledikten sonra ideal karar verme davranışını açıklayan öğretici bir model öne sürmüşlerdir. Bu modelde, karar vermede sağlıklı bilgi işleme için uyulması gerekli kriterler vardır. Janis bireyin; a) mümkün olan tüm seçenekleri dikkate aldığında, b) bu seçeneklerin olası tüm sonuçları üzerinde düşündüğünde, c) bu olası sonuçlara olasılık ve değer biçtiğinde ve d) seçenekleri sıralamada normatif (kuralcı) karar kurallarına uyduğunda en iyi seçeneği elde edeceğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, tüm seçeneklerin dikkate alınmasının insanın zihinsel kapasitesinin ötesinde olduğu görüşünü de paylaşmaktadır. İnsanın seçenekler hakkında daima tam ve doğru bilgiye sahip olmasının genellikle mümkün olmadığını, mümkün olsa bile tüm bu bilgiyi işleyemeyeceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, karar vericilerin kapasitelerinin sınırlarını aşmalarını sağlayacak davranışlarda bulunmaları da mümkündür. Böylece bireyler, en iyi kararı verme konusunda şanslarını arttırabilirler. Etkili karar verme ile ilgili araştırmalar sonucunda Janis, bu davranışların neler olduğunu açıklamıştır. Buna göre, etkili karar verici veya karar vermede "ihtiyatlı" olan birey;

1- Geniş bir dizi davranış seçeneğini derinlemesine inceleyen,

2- Her bir seçimden sonra doğabilecek olumlu ve olumsuz sonuçları dikkatlice tartan,

3- Yoğun bir biçimde seçeneklerle ilgili yeni bilgileri araştıran,

4- Yeni bilgiyi veya uzman görüşlerini, bu bilgi veya görüşler hoşuna gitmese veya başlangıçta tercih edilen davranış biçimini desteklemese bile doğru bir biçimde özümseyen veya dikkate alan ve yeni bilgiyi öncekilerle birleştiren,

5- Son kararı vermeden önce, kabul edilemez olarak görülen seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tekrar gözden geçiren,

6- Kararın uygulamaya geçmesi için plan yapan, üst düzeyde yeterlilik sahibi bir bireydir.

Bu aşamaların her biri ne kadar ciddi uygulanırsa karar verme performansı da o derecede yeterli olacaktır. Karar verme devamlılık çizgisinin en zayıf tarafında yer alan bireyler, bu davranışların sadece birkaç tanesini yerine getirmektedir. Janis ve Mann'a göre ihtiyatlı olmayan karar verme örüntüleri yetersiz karar verme örüntüleridir. Bu örüntüler, zorluklar karşısında umursamaz veya değişmeye açık bir tutum (complacency), savunucu kaçınma (defensive avoidant: erteleme gibi) ve aşırı ihtiyat (hypervigilance: panik, hızlı ve tepkisel seçim yapma) özellikleri taşımaktadır (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 266 ve Byrnes, 1998: 214).

1.4.6. Hilton'un Karar Modeli

Hilton (1962) mevcut karar kuramlarının meslek kararını açıklamakta yetersiz olduğunu, çünkü kararın ne zaman verildiği, ne zaman sona erdirildiği, uygun seçenek bulunmadığı zaman bireyin ne yaptığı gibi sorulara cevap vermediği görüşündedir. Hilton'a göre meslek kararı vermede güdüleyici faktör bilişsel tutarsızlığı azaltmaya yöneliktir. Bilişsel tutarlılığa erişme bilişsel yapının yeniden dengeye kavuşmasıdır. Hilton tutarsızlığı azaltma çabalarını, karar verme davranışını kolaylaştıran bir süreç olarak görmektedir (Akt: Kuzgun, 1993: 165).

Karar verme davranışı için çevreden bazı uyarıcılar geldiğinde, bunlar bireyin o zamana kadar dengeli olan bilişsel yapısını ve yaşam düzenini olumsuz etkileyebilir. Bu durumda birey, kendisi ve çevresi hakkında geliştirdiği öncülleri, inançlarıyla çevreden gelen girdiler arasındaki çelişkiyi azaltabilirse karar verme davranışı ona göre şekillenir.

Hilton'a göre bilişsel tutarsızlığı arttıran faktörler şunlardır:
- Kararın verileceği zamana yakın olma,
- Olumsuz bir çevrede olma,

- Kariyer değişikliği olasılığının yüksek oluşu, durumda değişiklik yapma olanağının bulunmaması,
- Algılanan meslek seçeneklerinin fazla olması,
- Yetenek yetersizliği, sınırlılıkların algılanışı,
- Çok sayıda seçenek ile ilgili bilgi,
- Seçeneklerin heterojen oluşu,
- Seçeneklerle ilgili bilgilerin çok fazla oluşu,
- Seçeneklerle ilgili bilgilerin çok belirgin olmaması,
- Planın geri dönüşünün olmaması,
- Herhangi bir kariyere yapılan yatırımın asla kaybedilmemesi gereği,
- Uzun süreli plan yapmış olma zorunluluğu,
- Kararı değiştirmede kişinin yetersiz olması,
- Karar vermeyi erteleme yolundaki sosyal baskı.

Tutarsızlığı azaltan stratejiler ise şunlardır:
- Kararın ertelenmesi,
- Mesleki rolün halen geçerli olan özellikleri göz önüne alınarak kısa süreli bir kariyer benimseme,

Mesleki kararlar araştırılırken, karar vericinin çevresinin karar verme süreci boyunca sabit olduğu varsayılmaktadır. Ama bazı kararların uzun süreli etkilerini incelerken, bireyin çevresiyle sabit etkileşimde bulunmadığı dikkate alınmalıdır. Bireyin davranışları çevreyi ve bunun sonucu olarak çevresel girdileri değiştirecektir. Buna ek olarak, çevrede bireyin davranışlarından bağımsız olarak ortay çıkan bazı değişiklikler de olmaktadır. Doğru ve sağlıklı karar verebilmek sağlıklı bir kişilik gelişiminin göstergesidir. Karar verme bir dizi işlevi; bilgiyi araştırma ve değerlendirme faaliyetlerini yargılamayı, öğrenmeyi ve belleği kapsamaktadır (Kuzgun 2003: 154-156).

Buraya kadar açıklanmış olan karar verme modelleri incelendiğinde, iyi bir karar vericide sahip olması gereken çeşitli beceriler ortaya çıkmaktadır. Bunlar; problemin

tanımlanması, bilgi toplanması, olasılıkların uygun bir şekilde değerlendirilmesi, seçeneklerin oluşturulması, öznel faydaların veya tercihlerin değerlendirilmesi, çeşitli seçeneklerin sonuçlarının değerlendirilmesi ve kararın verilmesi şeklinde özetlenebilir.

1.5. Karar Verme Stilleri

İnsanlar çeşitli karar verme durumlarında farklı farklı tepkiler gösterirler. Karar verme stili, bir bireyin bir karar verme durumu ile karşılaştığı zaman sergilediği, öğrenilmiş ve alışkanlık haline gelmiş tepki kalıbıdır (Scott ve Bruce, 1995). Bir karar vermek üzere olan bireyin yaklaşımını, tepkisini ve eylemini kapsayan bir durumdur (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984; Akt: Deniz, 2006).

Karar verme durumunda, bireylerin farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Karar verme stratejisi; bireyin karar vermesi gereken bir durumla karşılaştığında, nasıl davranacağını belirlemesi işlemine denir (Ersever, 1996: 37). Bu stratejilerin birbiriyle birleşik olarak kullanılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. Karar verme durumunda kullanılan stratejiler daha önceden planlanarak uygulanabildiği gibi, karar verme durumuyla yüzleşildiği anda da belirlenebilmektedir.

Arroba (1977; Akt: Jones, 1982) karar verme tarzını, bir karar verme durumuna yaklaşma, bir tepki ve eylem yolu olarak tanımlamıştır. Yani bunlar bir kararın verilmesinde söz konusu olan tüm davranışlardır. Bunlar, karar veren kişiyi tanımlamaktan çok, spesifik bir kararın verilmesi için kullanılabilecek tanımlardır.

Driver, Brousseau ve Hunsaker (1990; Akt: Scott ve Bruce, 1995), karar verme stilinin karar verirken toplanan bilgilerin ve düşünülen alternatiflerin miktarı ile tanımlandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte başka araştırmacılar (Hunt vd.; Akt: Scott ve Bruce, 1995) karar verme stilinin bireylerin topladıkları bilgileri anlamlandırmalarındaki farklılıklar ile ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bireylerin karar verme stilleri, bireysel özelliklerle yakından ilişkilidir. Nunnally (1978)'e göre, karar verme stillerinin kavramsal olarak içerdiği ilk teorik açıklamalar, genel özelliklerden daha çok davranışlar üzerinde odaklanırken, bazı araştırmacılar bireylerin topladıkları bilgiler ile süreç bilgileri üzerinde odaklanmaktadır. Scott ve Bruce (1995)'e göre, bireyler karar verme sürecinde bilgi toplarken, bu bilgileri özümsemek için hem kavramların hem de bilgilerin ayrıştırılması için daha önceden yerleşmiş bilişsel stillerini temel alırlar.

Karar verme durumundaki kişilerin soruna yaklaşımları *karar biçimi, stili* veya *tarzı*; benimsenen belli bir karar biçimine göre yaptıkları işlemler ve izledikleri yollar ise *karar stratejisi* olarak adlandırılmaktadır. Karar biçimi, stratejiden daha kapsamlı bir kavramdır. Belli bir biçimi benimseyenlerin izledikleri stratejiler farklı olabilmektedir. Örneğin, bağımlı karar verme stilini kullanan iki kişiden biri tek bir kişinin önerilerine göre hareket ederken, bir başkası karşısına çıkan her kişinin önerisini hemen benimseme eğiliminde olabilir (Kuzgun, 2006).

Karar verme çalışmalarında, bireyin karar verme stilleri ve karar verme stratejileri genellikle temel alınmaktadır. Karar verme sürecinde bireysel özellikler, karar hızı ile toplanan ve değerlendirilen veri miktarından kaynaklanır. Bireysel özellikler ve yükleme biçimleri, bireyin karar verme stillerini etkilemektedir.

Dunham ve Pierce (1989)'e göre, karar verme sürecinde bireysel farklılıklar, karar hızı ile toplanan ve değerlendirilen bilgi miktarından kaynaklanır. Bireysel ve motivasyonel yüklemeler karar verme stillerini etkiler. Yüksek risk eğilimindeki kişiler hızlı karar verme eğilimindedirler. Karar verme sürecinde bilgi toplama ve değerlendirmeye daha az zaman harcarlar (Taşdelen, 2002).

Payne, Bettman ve Johson (1993)'a göre, sosyal faktörler karar verme davranışını etkileyebilir. Örnek olarak, bireyler aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissederler. Böylesi sorumluluk duygusu nasıl karar verileceğini etkiler. Özel bir karar verme problemi için hangi karar stratejisinin etkili

olarak kullanılacağına olan inancımız üç temel faktör olarak sınıflandırılabilir: karar probleminin özelliği, bireyin özelliği ve sosyal koşulların özelliği.

Jung'un tipolojisine göre insanlar, karar verme süreçlerindeki eğilimlerine göre *düşünürler* ve *hissedenler* olarak ikiye ayrılırlar. Düşünürler, objektif, mantık ve analize dayanan kararlar verme eğilimi gösterirler. Şüphecidirler ve kurallara dayalı kararlar verirler. Hissedenler ise değerlere ve diğerlerinin üzerindeki etkiye bağlı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Takdir edicidirler, kişisel ve insani konuları göz önünde bulundururlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Genel olarak insanlar arasında karar verme şekilleri açısından temel farklılıklar mevcuttur. Bireysel karar verme yolları üzerinde yapılan araştırmalar, kişiler arasında dört farklı karar verme biçiminin olduğunu ortaya koymuştur (Rowe vd., 1984; Akt: Naktiyok, Işcan, 2004: 292). Bunlar;

- *Yön gösterici karar verme:* Basit ve açık çözümleri tercih eden bireyler tarafından tercih edilen karar verme biçimidir. Bu şekilde karar veren kişiler, çok az bilgi kullanıp sınırlı alternatifler içerisinden tercihlerde bulundukları için hızlı karar alırlar.
- *Analitik karar verme:* Analitik karar verme belirsizliğe, yön gösterici karar vermeden çok daha fazla hoşgörülüdür. Belirsizliğe karşı hoşgörü, yön gösterici karar vermede olduğundan daha kapsamlı bilgi ve alternatifin değerlendirilmesini gündeme getirir.
- *Kavramsal karar verme:* Kavramsal karar verme biçimini benimseyen kişiler, yön gösterici ve analitik karar vermeyi benimseyenlere kıyasla daha fazla toplumsal yönelime sahiptir. Bir başka ifade biçimiyle bu karar verme biçimine sahip bireylerin yaklaşımı insani ve sanatsaldır. Güçlü bir gelecek yönelimine sahip olan kavramsal karar vericiler yeni fikirleri uygulamaktan zevk alırlar.
- *Davranışsal karar verme:* Bu tarz karar almayı benimseyenler, birlikte çalıştıkları kişilerin önerilerine açıktırlar ve bu amaçla toplantıları çok önemserler; çatışmaya mümkün olduğunca engel olur, kabul ve ittifak sağlamayı amaçlarlar.

Karar verme stillerini bilişsel açıdan ele alan araştırmacılar; (Mann, Harmoni ve Power, 1989; Tiryaki, 1997) seçim, anlama, yaratıcı problem çözme, uzlaşma, sonucu değerlendirme, doğru seçim, güvenirlik, kararlılık ve bağlanma şeklinde dokuz yapıdan bahsetmişlerdir (Akt: Deniz, 2002). Bunlar:

1. Seçim: Karar verme becerisi için bir ön koşuldur. Kararların kontrolü; içtepisel denetim ve kendine saygı ile ilgilidir. Ergenlerin seçimlerinde denetim ve sorumluluğun gelişimi, akran gruplarına çoğunlukla uyulması gerektiğinden sık sık ertelenebilmektedir.

2. Anlama: Bilişsel süreç olarak karar verme etkinliğini anlamaya işaret etmektedir. Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi; okuma, hatırlama, problem çözme gibi becerilerin yerine getirilmesinde gerekli olabilmektedir.

3. Yaratıcı Problem Çözme: Problemin tanımlanmasını, seçilecek alternatiflerin ortaya çıkarılmasını, yeni alternatifleri üretmek için seçim alternatiflerinin yaratıcı bileşimi ve amaçlarına ulaşmak için gereken adımların kavranmasını içermektedir.

4. Uzlaşma: Aile ile veya arkadaşları ile bir uyuşmazlıkta, kabul edilebilir bir çözümde anlaşmaktır. Uzlaşmada başka bir kişinin fikirlerinin alınması önemlidir.

5. Sonucu değerlendirebilme: Kendisi ve diğerleri için, seçilen eylemlerin sonuçları hakkında düşünebilme düzeyidir.

6. Doğru seçim: Bilginin etkili ve mantıklı olarak elde edilmesi için ön koşuldur. Problem çözücü olarak karar veren bireyler, problemini çözmede stratejileri esnek olarak kullananlardır.

7. Güvenirlik: Alternatiflerin seçiminde bilginin güvenirliğini değerlendirme becerisidir. Güvenirlik, elde edilen yeni bilgiyi, önceki bilgilerle kontrol edilerek de yapılabilir.

8. Kararlılık: Yetenekli karar veren kişiden, seçimlerde istikrarlı olması beklenir. İleri ergenlik evresindeki gençler, kararlarında daha istikrarlı olabilmektedirler.

9. Bağlanma: Kararların bağlayıcılığı ile ilgilidir. Yaş ilerledikçe karar verme durumlarında yüksek bir yeterlilik görülebilmektedir.

Driver ve Mock (1975) karar vermenin bilgi sürecinde iki boyut tanımlamışlardır; odak boyutu ve tanımlanan bilginin miktarı. Odak boyutunun iki kutbu vardır. Bir kutupta karar verici bilgiye bakışında eylem veya çözüm için tek yönlü

değerlendirme yaparken, diğer kutupta çoklu çözümleri görür. Karar vericiden karar vericiye karara ulaşırken kullanılan bilgi miktarı değişkenlik gösterir. Driver ve Mock (1975) karar verme sürecinde bu iki boyutun bileşiminden yola çıkarak dört temel karar verme stili tanımlamışlardır: *Kesin (decisive) stilde* kişi, alışkanlık olarak sağlam bir görüş yaratmak için bilginin en azını kullanır. Bu stil hız, verimli çalışma ve tutarlılıkla karakterizedir. *Esnek (flexible) stilde* en az bilgi kullanılır fakat bu bilgi farklı zamanlarda farklı anlamlara sahiptir. Bu stil hız, uyarlanabilirlik ve sezgi ile ilişkilidir. Zıt olarak *hiyerarşik (hierarchic) stilde* en iyi sonuca varmak için bilginin dikkatli bir analizi yapılır. *Birleştirici (integrative) stilde* de benzer olarak bilginin toplamı kullanılır fakat mümkün olduğunca fazla çözüm üretilmeye çalışılır, yüksek derecede deneyseldir (Wright, 1985; Akt: Taşdelen, 2002).

Johnson (1978), bireylerin karar verme stillerini spontan-sistemli karar verme ve içedönük-dışadönük karar verme şeklinde sınıflandırmıştır. Spontan-sistemli boyutta, bilginin nasıl edinildiği ve sürece nasıl dahil edildiği belirlenmektedir. Spontan karar verme stiline sahip bireyler anında, çabucak ve bütün olarak karar vermektedirler. Sistemli hareket eden bireyler kararla ilgili bilgiyi dikkatli bir şekilde toplamakta, karar verme işlemine mantıklı ve akılcı bir şekilde yaklaşmaktadırlar. İçedönük-dışadönük boyutunda ise bireylerin bilgiyi hangi özel yollarla tuttuklarından bahsedilmektedir. Dışadönük karar verme stiline sahip bireyler, karar verme süreçleriyle ilgili yüksek sesle düşünerek karar verme süreçleri hakkında konuşurlar. İçedönük stile sahip bireyler, karar verme sürecinde sessiz kalmakta ve bu süreci özel bir konu olarak değerlendirmektedirler. Johson, bu karar verme stillerinin birbirinden farklı olduğunu ancak hiçbirinin diğerinden çok iyi ya da çok kötü olmadığını vurgulamaktadır (Akt: Osipow ve Reed, 1985).

Mann ve arkadaşlarına göre (Akt: Deniz, 2002: 51) bireyler, karar verme sürecinde; dikkatli, kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerini kullanır. Dikkatli karar verme stilini uygulayan bireyler, karar vermeden önce özenle ilgili bilgiyi arar ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapar. Kaçıngan karar verme stilini uygulayan bireyler, karar vermekten kaçınır, kararları başkalarına bırakma eğilimindedir. Böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten

kurtulmaya çalışır. Erteleyici karar verme stilini uygulayan bireyler, kararı sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakmaya çalışır. Kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli ertelemeye çalışır. Panik karar verme stilini uygulayan bireyler, bir karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında hissederler. Bunun sonucu olarak, düşüncesiz davranışlar sergileyip, acele çözümlere ulaşma eğilimindedirler.

Nelson (1989), kişiye özgü karar verme stillerini şöyle sıralar:

1. Mantıklı: Kişinin kendi objektifi altında kararlarına uygun tüm önemli bilgileri değerlendirerek en iyi tercihi yapma dinamiğine dayalı bir stildir.

2. Duygulara Dayalı: Burada seçim için temel, sezgiyle doğru hissedilendir. Bu aşırı duygusallık içinde olunduğu anlamında değildir. Seçim için son değer birimi ne düşünüldüğünden çok ne hissedildiğidir.

3. Aşırı Tedbirli: Kararda etkililiği düşürecek ölçüde zorlanma ve kaygı içeren bir stildir.

4. Sakıngan-Çekingen: Kısa vadede psikolojik rahatın korunması amaç edinilir.

5. Düşünmeksizin-Dürtüsel: Duygulara dayalı stilden, derin duygularla yüz yüze gelmek yerine ilk duygulara göre hareket edildiği için farklıdır.

6. Uysallıkla-İtaatkâr: Pasiflik esasına dayanan bir yaklaşımla başkalarının kişiden beklentisine boyun eğilir.

7. Törel: Seçimin temeli, ahlak sistemidir (Akt. Öztürk, 1996).

Dinklage (1967; Akt: Kuzgun, 2006), karar verme sorunu ile karşılaşan gençler üzerinde yaptığı gözlem ve araştırmalar sonucunda şu karar biçimlerini saptamıştır:

1. *İçtepisel davrananlar:* Bu karar verme tarzını benimseyen bireyler, karşılarına çıkan ilk seçeneğe yönelerek ani karar verirler. Kararları sadece duygulara ve isteklere dayalıdır. İçtepisel karar verme, belirsizliğe dayanıksızlıktan ileri gelmiş olabilir çünkü araştırma davranışına girişmek belirsizlikle geçen süreyi uzatmaktadır. Belirsizlik bazı kimselerde bunaltı yaratmakta ve kişi bundan bir an önce kurtulmak için seçeneklerden o anda kendisine uygun görünen birine yönelmektedir.

2. *Kaderciler (Fatalistic):* Bu gruptaki bireyler sorunun çözümünü veya kararı çevresel olaylara veya kadere bırakırlar.

3. *Boyun Eğenler (Compliant):* Bu gruptakiler karar verirken bir başkasının planına veya önerilerine boyun eğerler, kendi iradelerini ortaya koymazlar.
4. *Erteleyenler (Delaying):* Kararı erteleyenler sorunu askıya alırlar, sorunun üzerinde düşünmeyi ve harekete geçmeyi ileri bir tarihe bırakırlar.
5. *Kendine Eziyet Edenler (Agonizing):* Bu gruptakiler seçenekler hakkında bilgi toplamaya ve onlar üzerinde düşünmeye çok fazla zaman harcarlar ve topladıkları verilerin içinde kaybolurlar.
6. *Plan Yapanlar (Planning):* Plan yapanlar, belli bir hedefe götürecek seçenekleri sistematik olarak incelerler ve isteklerle olanaklar arasında bir denge oluşturacak en uygun seçeneği bulmaya çalışırlar.
7. *Sezgisel Davrananlar (Intuitive):* Bu gruptaki bireyler, karar verme sorununa kısmen mistikçe, kısmen bilinçaltı güdülere ağırlık veren bir yaklaşım içindedirler. Bu kişiler belli bir kararı nasıl verdiklerinin farkında değildirler ama verdikleri kararın doğru olduğundan emindirler.
8. *Donup Kalanlar (Paralysis):* Bu gruba giren kişiler, karar verme sorumluluğunu hissederler ama ona yaklaşma gücünü kendilerinde bulamazlar. Bir karar planı yapamazlar, erteleme kararı da veremezler. Bilgi toplamaktan ve seçenekler üzerinde düşünmekten kaçınırlar ama karar vermeleri gerektiğinin de bilincindedirler.

Harren (1979; Akt: Kaçar, 2008: 40), lise öğrencileri için ayrıntılı bir karar verme modeli geliştirmiştir. Ayrıca, bireylerin kariyer kararına nasıl yaklaştıklarını değerlendiren Kariyer Kararı Değerlendirme (Assessment of Career Decision Making / ACDM) ölçeğini geliştirmiştir. Harren, karar verme stilinin mesleki davranışta önemli bir değişken olduğunu öne sürmüş ve üç adet kariyer kararı verme stili tanımlamıştır: Rasyonel, sezgisel ve bağımlı. Kariyer Kararı Değerlendirme Ölçeği, bireyin karar verme ile ilgili sorumluluğu kader, arkadaş veya otoritelere yansıtmasına karşılık, karar verme ile ilgili kişisel sorumluluk alma ve bireyin karar vermede duygusal stratejilere karşılık mantıklı stratejiler kullanma derecesini değerlendirmektedir. Rasyonel karar verme stili, kararlara mantıklı ve sistematik bir yaklaşımı ifade eder. Bu stilde birey, kasıtlı ve planlı bir yaklaşım kullanır ve verdiği karar ile ilgili sorumluluk alır. Sezgisel stil, karar vermede içsel hissi durumlara güvenmeyi gösterir. Bu stilde birey, karar verme ve kararla ilgili sorumluluk almaya

esas olarak hayal, duygu ve düş gücünü kullanır. Bağımlı stil ise, bireyin kararlarında arkadaşlarının, ailesinin ve yakınlarının tepkilerine olan bağlılığını göstermektedir. Bu stilde birey kararı ile ilgili sorumluluk almaya karşı isteksizdir veya yetersizdir.

Harren'a (1979; Akt: Diniz, 2005) göre, bir karar verme durumunda rasyonel, içtepisel ve bağımlı karar verme stilleri kullanılmaktadır. Rasyonel karar verme stilini kullanan bireyler gerçekçi seçenekler oluşturup, seçenekleri sistematik bir şekilde düzenlemekte, bunlar hakkında araştırma yapmakta, kararların sorumluluğunu almakta ve problem durumlarından kaçmamaktadırlar. İçtepisel karar verme stilinde birey duygularıyla hareket etmekte, seçenek oluşturmadan ani davranışlarda bulunmaktadır. Bağımlı karar verme stilinde ise birey, kararının sorumluluğunu kendisi dışındaki etmenlere ve başkalarına yükler, çevrenin istek ve beklentileri doğrultusunda hareket eder. Bu karar verme stillerinden mantıklı karar verme stilinin etkili karar verme ile ilişkili olduğu belirtilirken, bağımlı ve içtepisel karar verme stilini kullananların karar vermede etkili olmadıkları belirtilmektedir

Arroba (1977; Akt: Jones, 1982) ise üç gruba ayrılan altı tarz belirlemiştir: (a) uygucu, (b) düşüncesi, duygusu, sezgisi olmayan, (c) mantıklı ve aceleci olmayan karar verme tarzı. Uygucu karar verme tarzı üst düzeyde pasiflik özelliği gösterir. Mantıklı ve aceleci olmayan karar verme tarzında ise bireyler, kişisel olarak etkin ve geniş bir şekilde düşünmekte ve çaba göstermektedirler. Bir kimse, durumları algılamasına bağlı olarak farklı tarzları benimseyebilir, bu nedenle tarz kavramı insanları değil davranışları sınıflamak bakımından kullanışlı bir yoldur.

Janis ve Mann (1989), stresli karar verme durumunda kullanılan dört farklı karar verme biçimi tanımlamışlardır. Bunlardan ilki, çözüme ilişkin iyimser görüşü olan ve aynı zamanda dikkatli kişilerin stratejileridir. Dikkatli karar veren birey, seçenekleri inceler, yansız olarak araştırma yapar, olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirir, yeni bilgiler araştırıp bulur ve kararını verir. Bu şekilde verilen kararlar uygun ve sağlıklı olur. İkinci karar verme biçimi, seçimlerinde kararlı olmayan, çözüme ilişkin kötümser ve dikkatsiz olanlara ilişkindir. Bu kişiler karar vermede yeteneksiz olarak tanımlanır ve karar vermeyle karşı karşıya geldiklerinde sorumluluğu başkasına

yükler, karar vermelerini de savunucu mekanizmalarla açıklarlar. Üçüncü karar verme biçimi, hızlı ve içtepisel seçimlerde bulunanları içine alır. Bu kişiler dikkatli araştırma yapmak için yeterli zaman harcamayan, panik ve yüksek derecede stresli kişilerdir. Dördüncüsü, halinden memnun olma ve kendi kendine yetme örüntüsünü içine alır. Bu kişiler bir problemle karşılaştığında problem yokmuş gibi davranır, sorunu düşünmezler (Tiryaki, 1997).

Osipow ve Reed (1985; Akt: Kuzgun, 2006), Johnson'ın karar stratejisi modelini, karar/kararsızlık boyutunda ele almaktadırlar. Böylece model, çift kutuplu iki karar boyutu üzerinde dört özellik içermektedir:

1. İçten geldiği gibi, kendiliğinden (spontan) ya da sistematik davrananlar,
2. İçsel (içsel güçlerine dayananlar) ya da dışsal olanlar (başkalarının önerilerini alanlar).

Karar verirken içlerinden geldiği gibi davrananlar o anki verilere dayanarak seçenekleri değerlendirmekte ve çabucak sonuca gitmektedirler (Güner, 2006). Bir hedeften diğerine, bir seçenekten bir başkasına atlamakta ve sorunu global olarak ele alıp çabuk sonuçlandırmaya çalışmaktadırlar. *Sistematik olanlar* ise, hedeflerini düşünerek belirlemekte, seçenekler hakkında dikkatli ve ayrıntılı olarak veri toplamakta ve bu verileri çok yönlü olarak değerlendirerek sonuca ulaşmaktadırlar. *İçsel (internal) güçlerine dayananlar*, bilgi kendi başlarına sakin bir şekilde değerlendirmekte, *dışsal (external) olanlar* ise, yüksek sesle düşünmekte ve başkaları ile tartışarak çözüme ulaşmaktadırlar. Bu boyutlar en kararsızdan en kararlıya doğru sıralandıklarında: spontan-dışsal, spontan-içsel, sistematik-dışsal ve sistematik-içsel şeklinde bir sıra izlemektedir (Kuzgun, 2006).

Scott ve Bruce (1995), karar verme stillerini öğrenilmiş alışkanlık olarak açıklamışlardır. Karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve bir karar sırasında bilgiyi düşünme miktarının stiller arasında farklılıkların anahtarının olduğunu düşünmüşlerdir. Onlara göre karar verme stili, karar verirken toplanan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatif durumlarıdır. Beş tür karar verme stilinden bahsetmişlerdir. Bunlar:

1. Akılcı/Rasyonel karar verme stili: Karar verme durumunda, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili araştırma ve inceleme yaparak duruma en uygun alternatifi seçmesidir. Akılcı karar verme stiline sahip bireyler, daha dikkatli bir tutum sergilerler.

2. Sezgisel karar verme: Karar verme durumlarında bireylerin içsel olarak duyguları ve sezgileri ile karar vermesidir. Sezgisel karar verme stiline sahip bireyler, diğerlerine göre daha hızlıdırlar ve önsezilerini kullanırlar.

3. Bağımlı karar verme: Karar verme durumlarında bireyin başkalarının tavsiyelerine ve yönlendirmelerine göre karar vermesidir. Bağımlı karar verme stiline sahip bireyler, kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtmaktadırlar.

4. Kaçıngan karar verme: Karar verme durumunda bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır. Kaçıngan karar verme stiline sahip bireyler, karar verme sorumluluğundan kaçma eğilimi gösterirler.

5. Spontan karar verme: Karar verme durumunda bireyin o andaki ve koşuldaki durumuna göre karar vermesidir. Spontan karar verme stiline sahip bireyler, kendiliğinden ve doğal sürecine göre karar verme eğilimi gösterirler.

Rasyonel ve sezgisel karar vericiler, kendilerini etkileyen kararlar için kişisel sorumluluk alırlar. Dahası, rasyonel karar vericiler planlanmış ve mantıklı bir yaklaşım izlerler. Sezgisel karar vericiler ise kararların temelde doğru olduğuna dair içsel bir önsezi kullanırlar ve kararları nispeten daha hızlı verirler (Scott ve Bruce, 1995).

Kararların nasıl verildiğiyle ilgili William James (1963; Akt: Yalom, 2001: 500), beş tip karar tarif etmiştir ve bunların yalnızca ilk ikisi "istençli" çabayı içermektedir. Bu kararlar;

1. *Akla uygun kararlar:* Belli bir hareket tarzının lehinde ve aleyhindeki iddialar düşünülür ve bir alternatif üzerinde karar kılınır. Akla uygun karar verme hesapların mantıklı bir şekilde dengelenmesidir; bu karara tam bir özgür olma duygusuyla varılır.

2. *İstençli karar:* "Ruhsal çaba" duygusunu içeren istençle ve büyük çabayla verilen karardır. Bu nadir bir karardır; insan kararlarının büyük çoğunluğu çaba harcamadan verilir.

3. *Sürüklenen karar:* Bu tip kararda iki eylem tipi için de önemli bir neden yoktur. Her ikisi de iyi görünür ve karar yüzünden ya çok yorulur ya da hayal kırıklığına uğrarız. Karar, görünüşe göre dışarıdan rastlantısal olarak belirlenen bir yöne doğru sürüklenerek verilir.

4. *İtkisel karar:* Karar verilmediği hissedilir ve karar üçüncü maddedeki gibi rastlantısal olarak verilmiş görülür, ancak karar içeriden gelir, dışarıdan değil. Otomatik ve çoğu kez içtepisel olarak hareket edildiği fark edilir.

5. *Bakış açısının değişimine dayalı karar:* Bu karar çoğu kez birdenbire ve önemli bir dış deneyimin veya bakış açısında önemli bir değişme veya "özde bir değişime" neden olan ruhsal değişimin (üzüntü veya korku) sonucu olarak ortaya çıkar.

Kuzgun'un (2005) belirlediği 4 karar stratejisi ve onların açıklamaları aşağıda belirtilmiştir:

Mantıklı: Karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmedir.

İçtepisel: Seçenekler üzerinde iyice düşünmeden, içten geldiği gibi, aceleci davranarak karar vermedir.

Bağımsız: Başkasından yardım almadan kendi başına karar verebilmedir.

Kararsız: Verdiği kararı hemen değiştirmeye kalkışma, hiçbir karardan hoşnut olmamadır.

Sorunlarla karşılaşan insan değişik tepkiler gösterir. Sorunun karmaşıklığına, iç dünyasındaki önemine göre tepkiler kişiden kişiye değişebilir. Çoğu kez insanlar bir sorunla karşılaştıklarında üç temel gruba giren tepkilerden birini gösterirler (Köksal, 2003).

1- Düşünmeden, taşkınlıkla hareket etme,

2- Başkalarının verdiği akılla hareket etme,

3- Olayların kendi kendini halletmesini, sorunun ortadan kalkmasını bekleme (zamanın her şeyi çözeceği).

Bazı karar kuramcıları, karar stratejileri konusunda kararsızlık olgusunu ayrı bir alan olarak ele alıp incelemekte ve kararsızlığın kaçınılması gereken bir durum olduğunu belirtmektedirler. Kararsızlık stratejisini benimseyen bireyler de karar veren ancak verdikleri karardan hoşnut olmayan yani kararından rahatsızlık duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Kararsızlık stratejisini benimseyen birey de aslında kendisine en uygun kararı verme çabası içindedir. Bu nedenle ilk verilen karar uygun olmadığında, bu bireylerin daha zor bir süreç olan "tekrar karar vermek" için cesaretlendirmeleri gerektiği ileri sürülmektedir. Ancak kararsızlık sorunu olan bireyler arasında karar verme sürecinde gösterilen davranışlar ve yaşanılan duygular bakımından farklar olduğu gözlenmektedir. Karar verme stratejilerine ilişkin araştırmalar dikkate alındığında etkili karar vermede en uygun stratejinin mantıklı karar verme stratejisi olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2000).

Mantıklı karar verme; karşılaşma ve karar verme ile yerine getirme ve değerlendirme gibi iki aşamada gerçekleşir. Birçok karar verme stili kuramcısına göre tüm karar verme stilleri arasında en fazla tercih edilmesi gereken stilin mantıklı karar verme olduğu görülmektedir. Mantıklı karar verme stratejisi kısaca şöyle özetlenebilir:
1. Aşama: Karşılaşma ve Karar Verme; karşılaşma, seçenekleri ortaya koyma ve onlar hakkında bilgi toplama, seçeneklerin önceden belli sonuçlarını tayin etme-genelleme, kendi kararını verme.
2. Aşama: Yerine Getirme ve Değerlendirme; planlama, yerine getirme, gözden geçirme ve inceleme.

Ersever (1996), konuyla ilgili kuramsal görüşler doğrultusunda, uygun-etkili (mantıklı) ve uygun olmayan-etkisiz (içtepisel) karar verme stillerini kullanan bireylerin ortak özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;
İçtepisel (fazla düşünmeden) karar veren bireylerin ortak özellikleri:
1. Karar verme durumunda tedirgin olmak.
2. Karar verme durumunda olası seçenekleri araştırmaya gerekli zamanı harcamamak.

3. Karar verme durumunu sistematik olarak düzenlememek.
4. Karar verme anında fazla düşünmeden tepkisel ve ani davranışlarda bulunmak.
5. Karar verme durumunun yarattığı belirsizliğe tahammül edememek ve kaygı duymak.
6. Belirsizliği bir an önce sonlandırmak için ilk seçeneğe yönelmek.

Mantıklı (rasyonel-akılcı) karar veren bireylerin ortak özellikleri şunlardır:
1. Karar verme durumunu gerçekçi olarak değerlendirmek.
2. Mantıklı ve sistematik düşünmek.
3. Karar verme durumuna yönelik gerçekçi seçimler oluşturabilmek.
4. Karar verme durumundaki tüm olası seçenekleri dikkate almak.
5. Seçenekleri yansız ve gerçekçi olarak değerlendirmek.
6. Plan yapmak ve yapılan planları değerlendirmek.
7. En uygun seçeneğe yönelmek.
8. Yaptığı seçimin sorumluluğunu almak.
9. Seçimin sonuçlarını değerlendirmek.
10. Gerekirse bir daha seçim yapmak.

İyi bir kararın verilebilmesi için en iyi fikrin seçilmesi gerektiği görülmektedir. Tecrübelerin kötü değerlendirilmesi, yanlış inançlar, etkin olmayan fikrin seçilmesi, yeteneklerin yanlış bilinmesi sonucunda yetenekleri aşan beklentilere girilmesi yanlış karar verilmesine neden olmaktadır (Köksal, 2003).

1.6. Ergenlikte Karar Verme

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki hızlı değişimlerle belirginleştiği yaşamsal aşamalardan biridir. Bu dönem, ergenlerin yaşamdaki yeni seçenekleri keşfetme ile kolektif ve bireysel bir kimlik arama dönemidir. Bu dönemde yaşamın gidişatını belirleyecek olan planlanmış (kasıtlı) ve planlanmamış (kasıtsız) kararların verilmesi söz konusudur (Mann, Harmoni ve Power, 1989).

Ergenlik döneminde karar verme yeterliğine ilişkin anlamlı değişiklikler olduğunu açıklamaktadır. Bunlar; karar vermede bilişsel süreçleri işe koşma, ulaşılabilir hedefleri dikkate alma, eldeki bilgileri mantıki bir şekilde gözden geçirebilme, kararların olası sonuçlarını düşünebilme ve verilen kararlara bağlı kalma gibi yeterliklerdir (Güçray, 2001).

Ergenlik, yetişkin bağımsızlığı ve sorumluluğuna hazırlanmak için karar vermeyi de içeren pek çok yaşamsal beceride yeterlilik kazanmanın gerekli olduğu, karar verme yeterliliğinin gelişmesinde yaşamsal önemi olan bir dönemdir (Tuinstra ve diğ, 1998: 273; Brown ve Mann, 1990).

Bu dönemde ergenlerin, çalışma alışkanlıkları, arkadaşlar, boş zaman etkinlikleri, sokağa çıkma kısıtlamaları gibi bazen ebeveyn-ergen çatışmasına neden olabilecek konular üzerinde anne ve babalarının karar verme otoritesini sorgulamaları söz konusu olmaktadır. Ergenlik dönemi boyunca verilen kararlar, gelecekteki imkânları düzenleme ve sınırlandırma özelliğine sahiptir. Ergenlikte verilen kararlar, bireyin sağlık, kariyer ve psikolojik açıdan iyi oluşunu ve sosyal kabulünü yaşam boyu etkileyen sonuçlar ortaya çıkarabilir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 265).

Uygun ve etkili kararlar verebilme sağlıklı bir ergenin önemli özelliklerinden biridir. Ergenlikte, gittikçe artan özerklik ihtiyacı ve bilişsel ve psikolojik olgunlaşmanın başlaması, karar verme konusunda daha yüksek bir istek ve kapasiteye yol açmaktadır. Ancak yapılan pek çok çalışmada (Lewis, 1981; Mann, Harmoni, Power, 1989; Halphern-Felsher, Cauffman, 2001), karar verme becerisi-yetkinliğinde gelişimin orta ergenlik döneminden sonra gerçekleştiği görülmüştür. Karar vermenin yaşla bağlantılı olması; yaşın ilerlemesiyle problemlere daha fazla alternatifler üretebilmelerinden, soyut düşünmenin gelişmesinden kaynaklanmaktadır. Ergenlik, aile içi kararlara katılımın yoğun olduğu bir dönemdir. Ailenin yaklaşımı, olumlu iletişim ve ailelerin kararlarında esneklik gözetebilmesi, ergenleri teşvik edici olmaktadır.

Çocukluk dönemi ve ergenliğin ilk dönemindeki bireyler, çeşitli alternatiflerin sonuçlarını kestirerek seçenekler oluşturmada yeterli değilken, araştırmalar, 15'li yaşlardan itibaren ergenlerin çoğunun karar verme yeteneğinin güvenilir bir biçimde arttığını göstermektedir (Mann, Harmoni ve Power, 1989).

Havinghurst, ergenlikte hem bireylerin ihtiyacını hem de toplumsal istekleri göz önüne alan bir yaşam görevi kavramı kullanmıştır. Havinghurst'a göre, birçok durumda ergenlik yılları; eğitim, yetenek ve ilgilerin belirlenmesi üzerinde yoğunlaşarak, ergene yetişkin yaşamında ne istediği, ne yapabildiği konusunda karar vermesi için zaman sağlamaktadır (Akt: Şeyhun, 2000).

Her birey, hayatının kritik işleri ile ilgili kendini gerçekleştirmeyi iyi bir şekilde başarma ve sonuca ulaşma sırasında, iyi karar verme becerilerine sahip olmaya ihtiyaç duyar. Örneğin, özgüvenini oluşturma, meslek seçimi, sağlıklı yaşama, aile değerleri, para idaresi, kişiler arası ilişkiler vb. giderek daha karmaşık hale gelen toplumsal yaşam içinde bireyler, sürekli problemlerle ve seçeneklerle yüz yüze gelmekte, kendileri için en doğru kararı vermeye çaba göstermektedir (Dülger, 2009: 6).

Ergenler, özellikle hayatları hakkında önemli kararlar vermek için yeterince desteklenmezler. Karar vermek için sorumluluk verildiği, özgürlük tanıyıcı durumlarda ergenler, az bir destek ve yardımla bu duruma önceden hazırlanabilirler. Karar vermeyle ilgili becerilerin ergenlikte öğretilebileceği ve karar verme davranışı kazandırılabildiği düşünülmektedir. Bunun için ailenin yanı sıra okula da iş düşmektedir. Zira etkili kararlar verememe alışkanlığı sebebiyle birçok ergen geleceklerini etkileyebilecek hatalı kararlar verebilmektedir (Dülger, 2009: 51).
Karar verme becerileri eğitimle kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Anne-babalar bu eğitim sürecinde erken yaşlardan itibaren etkin bir rol oynarlar. Daha sonra okul ve öğretmenler, makul, yararlı ve gerçekçi kararların alınmasında devreye girerler. Ergenler, öğretmenlerini ve ailenin diğer üyelerini karar verirken gözleyerek, verilen kararların etkilerini görerek, kendileri ile ilgili kararları alırken cesaretlendirilerek öğrenmektedirler.

1.6.1. Ergenlikte Karar Verme Yeterliliği

Karar verme yeterliliği, problem çözmeye ilişkin bilişsel süreçlerin olgunlaşması ve gelişmesi sonucu kazanılır ve yaşamdaki çeşitli deneyimler yardımıyla yavaş yavaş öğrenilir. Makul kararlar verme yeteneği, olgun ergenin temel özelliklerinden biridir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 266).

Mann, Harmoni ve Power (1989), ergenlik dönemindeki karar verme yeterliliğine ilişkin yayınladıkları bir çalışmada, farklı yaşlardaki ergenlerin ve yetişkinlerin özelliklerini karşılaştırmışlardır. Karar verme yeterliliği ile ilgili dokuz faktör belirlemişlerdir. Bunlar;

1- Karar kontrolü veya seçim yapma isteği: Karar kontrolü, içten denetimlilik ve yüksek benlik saygısı ile ilgilidir. Ergenlerin akran grubuna uyma eğilimi arttıkça karar verme ile ilgili kişisel sorumluluk alma gecikmektedir.
2- Kavrama (idrak etme): Kavrama, karar vermenin bilişsel bir süreç olduğunun anlaşılmasıdır. Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması (metacognitive understanding: yürütücü biliş anlayışı), problem çözme, hatırlama ve karar verme gibi etkinliklerde etkili ve yeterli bir performans göstermesine yardımcı olabilir.
3- Yaratıcı problem çözme: Karar vermede problem çözme, yeterince belirlenmemiş amaçların belirginleştirilmesi ve problemin tanımlanması, seçim alternatiflerinin oluşturulması, yeni alternatifler oluşturmak amacıyla seçim alternatiflerinin yaratıcı kombinasyonu ve tercih edilen amaca ulaşmak üzere izlenecek yoldaki adımların kavramsallaştırılması işlemlerini içermektedir.
4- Uzlaşmayı kabul etme isteği: Uzlaşma, elde edilmesi mümkün olmayan ideal bir seçeneği daha az arzu edilen fakat uygulanabilir bir seçenekle değiştirebilmektir. Uzlaşmanın bir örneği, aile veya arkadaşlarla olan bir anlaşmazlıkta karşılıklı olarak kabul edilebilir bir seçeneğin görüşülmesine dair istekliliktir. Uzlaşmanın olabilmesi için gerektiğinde diğer kişinin bakış açısından olaylara bakabilmek önemlidir.
5- Potansiyel sonuçların dikkate alınması: Yapılan seçimlerde kendi ve diğerleri için olası sonuçların tahmin edilmesidir.

6- Seçimlerin doğruluğu: Verilen kararların doğruluğu göreceli olduğundan doğru seçim yapmayı sağlayacak kriterler olmasa da doğru kararlar verme, mantıksal olarak doğru bir çözüm olduğu anlamına gelmektedir.
7- Bilginin güvenirliğini değerlendirme yeteneği: Seçim alternatifleriyle ilgili bilgi kaynağının güvenirliliğini sorgulayabilmektir.
8- Tutarlılık: Yeterli bir karar vericinin, seçim örüntüleri arasında bir tutarlılık göstermesi beklenir. Ergenlerin tercihlerinde, ruh durumu, istek ve sosyal baskılardaki hızlı değişimler nedeniyle sıklıkla dalgalanmalar görülebilmektedir. Bazı ergenler, yeni roller ve değerlerle tanıştıklarında kararlarında hızlı değişiklikler yapabilirler. Karar vermede yeterliliği belirleyen özelliklerden biri olan tutarlılığın da yaşla artan bir özellik olduğu söylenebilir.
9- Bağlanma: Bağlanma, verilen kararların bağlayıcı olmasını ifade etmektedir.

Karar verme yeterliliği ile ilgili bu özellikler incelendiğinde özellikle orta ergenlik evresindeki ergenlerin çoğunun karar verme aşamaları ile ilgili bilgi sahibi olduğu ve yaratıcı problem çözme kapasitesine sahip olduğu görülmektedir. Ergenler, ayrıca seçimlerin doğruluğu ve verilen karara bağlanmada yeterlilik göstermektedirler. Yaş ilerledikçe ve ilgili alandaki tecrübe arttıkça karar verme yeterliliği de artmaktadır. Yaşça daha küçük olan ergenler ise riskleri ve faydaları ayırt etme, seçeneklerin sonuçlarını kestirme ve edindikleri bilginin güvenirliğini değerlendirmede daha yetersizdirler. Bu durum, genç ergenlerin deneyim eksikliğinden de kaynaklanabilir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 271-272).

1.6.2. Ergenlikte Karar Vermede Bilişsel Etkenler

Ergenlerde karar verme; bilişsel yetenek, sosyal ve psikolojik gelişim ile kültürel ve sosyal etkiler olmak üzere üç grup faktöre bağlıdır. Ergenin karar vermesinde etkili olan bilişsel faktör, Piaget'in öne sürdüğü somut işlemler ve soyut işlemler dönemi ile ilgilidir. Piaget'in bu iki dönemi birbirinden ayırmasının temelinde üç kavram vardır: somuta karşı soyut düşünme, şimdiye karşı gelecek yönelimi ve sadece bazı seçeneklerin dikkate alınmasına karşı tüm seçenekler üzerinde durulması. Ergenler,

bu özellikleri taşımaları bakımından çocuklardan farklılaşmaktadır (Gordon, 1996: 563).

Gordon (1996), bu özellikleri ergenlerin hamilelik kararı vermelerini etkileyen faktörleri incelediği bir araştırmasında ele almıştır. Buna göre, bilişsel gelişimin daha erken evresinde olan bir ergen, annesinin aniden odaya girebileceği şeklindeki anlık bir sebebe bağlı olarak erkek arkadaşı ile cinsel ilişkiye girmeme kararı alırken, bilişsel gelişim açısından daha ileriki aşamada olan bir ergen aynı kararı kariyer planını gerçekleştirmeden bir bebeğe sahip olmanın dezavantajlarını dikkate alarak vermiş olabilir. Gordon (1996: 564)'un belirlediği diğer bir faktör ise, bilgi ve bilginin geri getirilmesi ile ilgilidir. Ergenin sahip olduğu bilgi ve bilgiyi hatırlamak üzere geri getirebilme yeteneği karar vermeyi etkilemektedir.

Mann ve Brown (1990: 30-35), karar verme yeteneğinin problem çözmeyi de içeren bilişsel süreçlerin gelişimiyle kazanıldığını iddia etmektedirler. Bu araştırmacılara göre karar verme çoğunlukla hayati kararların verildiği lise yıllarında öğretilmelidir. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini arttırmak amacıyla eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu amaçla hazırlanan kurslarda eğitilen 12-15 yaş arası ergenlerin karar yeteneğinin yükseldiği görülmüştür.

Karar verme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, ergenlerde bilişsel becerinin yaşla geliştiği ve yaş ile karar verme arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir (Demirbaş, 1992; Alver, 2004; Mann ve Power, 1989; Halpern - Felsher ve Cauffman, 2001). Yaşla birlikte zihinsel süreçlerde gelişim ve olgunlaşma olduğundan karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi alanlarda bilişsel beceriler de gelişecektir. Ergenlik dönemi ve yetişkinlik dönemine geçildiğinde verilen kararlar, bilişsel gelişime paralel olarak daha mantıklı ve etkin karar verme stilleri kullanılarak verilmektedir.

1.6.3. Ergenlikte Karar Vermede Ailenin Etkisi

Ebeveyn ile ergen arasındaki ilişkide, ergenlik döneminde ciddi bir değişim söz konusudur. Genel olarak arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmeyi tercih eden ergen, bu dönemde ebeveynlerden uzaklaşır ve sorunlarına çare bulmak için arkadaşlarına danışmayı tercih eder. Ebeveyn-ergen ilişkisinin güç ve otorite açısından asimetrik olduğunu fark eden ergen, bundan rahatsızlık duymaya ve daha simetrik bir ilişki kurabildiği arkadaşlarıyla birlikte olmaya başlar. Ebeveyn-ergen ilişkisindeki değişiklikler ve bunların boyutu birçok etkene bağlıdır. Yavuzer (2000: 140), anne ve babanın çocuğa karşı davranışlarını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyaya gelen çocuğun, anne-babanın zihnindeki hayali çocuk kavramına uyup uymaması,
- Anne-babanın çocuklarının sayı, cinsiyet ve kişilik özelliklerinden memnun olup olmaması,
- Eşler arasındaki ilişkiler,
- Toplumun kültürel değerleri,
- Anne - babanın üstlendikleri ebeveyn rolünden memnun olma derecesi,
- Anne - babanın kendi çocukluk yıllarındaki deneyimleri,
- Ailenin sosyo-ekonomik koşulları.

Aile, ergenin kararlara katılmasında etkili olan ana faktörlerden biridir. Ergen, diğer aile bireylerinin çeşitli kararlar verirken dikkate aldığı faktörleri öğrenmekte, diğerleri tarafından verilen kararların etkilerini görmekte, kararları etkilemek için nasıl iletişim kurulacağını öğrenmekte ve yaşına uygun seçimler yapmak için cesaret elde etmektedir (Brown ve Mann, 1990: 27-28). Lerner ve Spainer (1980)'e göre aile, toplumda var olan değerlerin ergenlere öğretilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 274).

Aile yapısı, ergenin kişisel kararlarda yer almasında anlamlı bir etkiye sahiptir. Yapılan bir araştırmada (Dornbusch, Carlsmith, Bushwall, Ritter, Leiderman, Hastorf

ve Gross, 1985), tek ebeveynli aileye mensup ergenlerin kişisel kararlar almada çift ebeveynli aileye mensup ergenlerden daha bağımsız olduğu bulunmuştur. Aile dinamikleri de ergenin aile kararlarına katılımında önemli bir etkiye sahiptir. Brown ve Mann (1988), aile kararlarına ebeveynin düşük veya eşit olmayan düzeyde katılımının ergenin de bu kararlara düşük düzeyde katılımı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca çatışma ve zayıf bağlılık özelliği gösteren ailelerde ergenlerin aile kararlarına katılımının düşük olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, aile yapı ve fonksiyonundaki bozulmaların ergenin karar verme yeterliliğinin gelişimini engellediği söylenebilir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 274).

Ergenlerin iyi bir karar verici olmaları için, karar verme tecrübeleri yaşamalarına fırsat verilmelidir. Aile, ergenin karar vermeye nasıl katılacağı ve kendi karar verme becerilerinde ne kadar ihtiyatlı ve güvenli olacağını belirlemektedir. Eğer ergenin aile kararlarına katılımı sağlanırsa karar verme yeterliliği ve verdiği kararlara güveninin gelişmesi sağlanacaktır. Yapılan bir araştırmada, ebeveynin aile kararlarına yüksek derecede katılımının ergenin de kararlara yüksek derecede katılımını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Brown ve Mann, 1991: 364).

Cinsiyet açısından yapılan incelemede ise kız ergenlerin aile kararlarına daha fazla katıldığı görülürken, erkek ergenlerin karar vermede daha yeterli olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum erkeklerin ev dışında aktif olmalarının, çevrelerini kontrol etmelerinin teşvik edilmesi ve bağımsız karar vermeleri için daha fazla pekiştirilmeleri ile açıklanabilir (Brown ve Mann, 1990: 35).

Brown ve Mann (1991), ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda, ebeveynin karar vermeye ilişkin özgüveninin ergenin karar vermeye ilişkin özgüveni ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin erkek ergenlerde kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca annenin karar verme yeterliliği ile kız ergenlerin karar verme yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, karar vermede model almanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda, tek ebeveynli aileye mensup ergenlerin karar vermeye ilişkin özgüvenlerinin, çift ebeveynli aileye mensup ergenlerin özgüvenlerinden daha yüksek olduğu ortaya

konmuştur. Bu durumun, tek ebeveynli aileye mensup ergenlerin, kararlara katılımlarını çift ebeveynli aileye mensup ergenlere kıyasla daha önemli ve ödüllendirici bulmalarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Tek ebeveynli ailelerde anne veya babanın, aile yönetimi konusunda çocuklarının yardımına daha fazla güvenmelerinin ergenlerde kendi kararlarına ilişkin özgüvenin artmasını sağlayabileceği öne sürülmüştür. Yine tek ebeveynli aileye mensup erkek ergenlerin verdikleri kararlara ilişkin özgüvenleri ve ihtiyatlı karar verme alt ölçek puanlarının çift ebeveyni aileye mensup erkek ergenlerin ilgili özelliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kızlar söz konusu olduğunda ise tek ebeveynli aileye mensup kız ergenlerin karar vermede özgüven ve ihtiyatlı karar verme davranışlarının çift ebeveynli aileye mensup kız ergenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuçların ise tek ebeveynli ailelerde erkek ergenlere daha fazla sorumluluk ve kararlara katılım konusunda daha fazla fırsat verilmesinden kaynaklanabileceği öne sürülmüştür.

Aynı araştırmada, erkek ve kız ergenler yaşlarına göre küçük (12-14) ve büyük (15-17) olarak sınıflandırılmışlardır. Yapılan incelemede, yaşça daha küçük erkek ergenlerin karar vermede özgüvenlerinin, babalarının ve annelerinin karar vermede özgüveni ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yaşça daha küçük kız ergenlerde ise karar vermeye ilişkin özgüvenin sadece babanın özgüveni ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Karar vermeyi etkileyebilecek bir diğer faktör de aile büyüklüğüdür. Waters ve Stinnett (1971), geniş ailelerde daha fazla ebeveyn otoritesinin olduğunu bulmuştur. Küçük ailelerde ergenler için kararlara daha fazla katılabilme imkânı vardır. Küçük ailelerdeki ebeveyn, çocukları ile daha fazla zaman geçirebilmekte, maddi yönden onlara daha iyi destek olabilmekte ve kararlarını daha iyi düşünerek verebilmektedir. Dolayısıyla küçük ailelerdeki ergenlerin aile kararlarına katılma imkânlarının daha fazla olacağı, böylece karar vermede daha yeterli bireyler haline gelecekleri öne sürülebilir (Brown ve Mann, 1990: 27).

Brown ve Mann (1990), bir araştırmada ailenin yapı değişkenlerinin (sosyo–ekonomik durum, aile tipi, ailenin büyüklüğü) ve süreç değişkenlerinin (aile bütünlüğü ve uyumu, ebeveyn-ergen iletişimi ve ebeveyn çatışma çözme yöntemleri) ergenin karar verme yeterliliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ergenin karar verme yeterliliği ise aile kararlarına katılım ve ihtiyatlı karar verme özellikleri açısından ele alınmıştır.

Kohn (1977), yüksek sosyo-ekonomik seviyeye mensup insanların, düşük sosyo-ekonomik seviyedekilere göre verdikleri kararların daha etkili olacağına inandıklarını bulmuştur. Düşük sosyo-ekonomik seviyeye mensup insanlar, dış güçler tarafından kontrol edildiklerine dolayısıyla kararlarının daha az belirleyici olduğuna inanmaya daha çok eğilimlidir. Yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki bireyler ise karar verme yeterliliğini geliştiren daha fazla kaynağa ulaşabilmektedir. Bu kaynaklar, ebeveyn tarafından verilen kararların başarısını gözlemleme imkânı, karar verme sürecinde yardım alma imkânı, seçenekleri arttırmak için daha fazla maddi imkân ve karar verme ile ilgili daha fazla deneyim imkânı olarak belirlenmiştir (Brown ve Mann, 1990). Brown ve Mann (1990), yüksek sosyo-ekonomik seviyeye mensup ergenlerin aile kararlarına daha fazla katılacaklarını, böylece daha yeterli karar vericiler haline geleceklerini öne sürmektedir. Bu hipotezleri sınamak için yapılan araştırmada, yüksek sosyo-ekonomik seviyeye mensup ergenlerin aile kararlarına katılımının düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ergenlere göre farklılaşmadığı fakat karar verme yeterliliği açısından yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki ergenlerin daha ihtiyatlı (vigilant) karar verme örüntüsü gösterdikleri bulunmuştur.

Aile tipi açısından karar verme yeterliliği ele alındığında Amato (1987), dağılmamış (ayrılma veya boşanmanın olmadığı) ailelerdeki çocukların babalarından, annenin tek olduğu ailelerdeki çocukların babalarından algıladığı destek ve kontrolden daha fazla destek ve kontrol algıladıklarını bulmuştur. Çift ebeveynli aileler, tek ebeveynli ailelere kıyasla çocuklarının karar verme becerilerini öğrenebilmeleri için daha fazla imkân sunmaktadır. Ebeveynlerden her biri ergen için farklı bir destek kaynağı olmakta, yetişkin karar verme olgusu için ergene ikinci bir model oluşturmakta ve iki yetişkinin çatışma ve tartışmaları çözme biçimi konusunda gözlem yapma imkânı

sunmaktadır. Dolayısıyla çift ebeveynli aileye mensup ergenlerin karar verme yeterliliğinin, tek ebeveyni aileye mensup ergenlerden daha yüksek olacağı söylenebilir. Bununla beraber, tek ebeveynli ailelerde ergenin, eksik olan ebeveynin yerine geçeceği düşünülürse bu ergenin aile kararlarına çift ebeveynli aileye mensup ergenlere göre daha fazla katılımda bulunacağı düşünülebilir (Brown ve Mann, 1990: 26-27).

1.6.4. Ergenlikte Karar Vermede Akran Grubunun Etkisi

Ergenin, grup ortamında güç, aidiyet ve güven kazandığı yapılan araştırmalarda görülmektedir. Tek başına yapamayacağını düşündüğü işleri akranlarıyla birlikte karar vererek ortaklaşa yapmaya çalışır. Ebeveynler bu konuda çocuklarının faaliyetlerini kısıtlamaya çalışır. Ancak bu tür çabalar çoğunlukla başarı değil, başarısızlıkla sonuçlanır. Prestij edinme ve serbestçe hareket ve benzeri davranışlar gruplarda kazanılır. Bu nedenle akran grubunun etkisi ebeveynlerin öğrettikleriyle veya yasaklamalarıyla çelişir. Dolayısı ile akran dünyası çoğu ergen için tutum ve davranışlarının onaylanmasının ve reddedilmesinin kaynağı olur (Horroks, 1965: 21).

Ergenlik döneminde, tavsiyede bulunma, birlikte olma, davranış modeli oluşturma, destek ve geri bildirim sunma, kişisel özellik ve beceri konularında bilgi kaynağı olma bakımından akranlara büyük önem verilir. Öte yandan ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişkileri eğitim ve meslek gibi gelecek merkezli alanlarda ve geçiş dönemlerinde önemini korurken, arkadaş ve akranlar gündelik olaylarda, modada, serbest zaman etkinliklerinde daha etkili görünmektedir. Ancak ergenlerin yaşama ilişkin önemli değerleri ebeveynlerinden aldığı, sosyal ilişkilerinde yaşadığı kişisel problemleri konusunda hem ebeveynlerine hem de arkadaşlarına danıştığı belirtilmektedir. Bu bağlamda çok sayıda ergen ailesini değil, akranlarının birlikteliğini tercih ettiğini ifade etmiştir. Ebeveynlere oranla arkadaşlarının baskıcı olmasını eleştirmesi, olaylardan dersler çıkarması daha az olası görünmektedir. Gençler arkadaşlarının birbirlerine sosyal statü kazandırma ve ilgilerini paylaşma konusunda daha isteklidir. Ayrıca akran ilişkileri yetişkin-çocuk ilişkilerine göre

daha eşitlikçi ve esnektir, daha anlayışlı ve güven vericidir. Ebeveynler, ergenlik döneminde çocuklarının arkadaş seçimi ile çoğu zaman ilgilenirler. Bunun nedeni olarak hayatla yeni tanışan, deneyimsiz bir gencin karşılaşacağı problemlerin neler olabileceği endişesini taşımaları gösterilebilir. Çünkü ergen-gençler benzeri ilgi, özellik ve davranışlar temelinde arkadaşlarını seçerler ve genellikle ergenlikte arkadaş ve akranlara ev dışındaki ortamlarda karşılaşılır. Dolayısı ile ebeveynler çocuklarının bazı arkadaşlarını tanımayabilirler. Böylelikle, gencin arkadaş seçimi büyük önem kazanır (Coleman ve Henry, 1999: 147-148).

Arkadaş ve akran kültürüne -norm ve değerlerine- uyum motivasyonu, erken ergenlik döneminde artar, orta ve geç ergenlik dönemine doğru ise düşer. Ancak bu uyum ihtiyacı cinsiyete, sosyo-ekonomik statüye, ebeveyn ile olan ilişkiye ve kişilik faktörlerine göre farklılık göstermekle birlikte, bu durumun gencin romantik ilgilerinin artmasından ileri geldiği belirtilir. Bu ilgiler nedeniyle genç, grup dışına yönelir. Ergenin yaşı ilerledikçe kimliğini, sosyal rolünü ve sosyal statüsünü açığa çıkarır ve akranlarının kabulüne ve desteğine daha az bağımlı hale gelir (Conger ve Galambos 1997, Coleman ve Henry, 1999: 144).

Akran grubu, ergenlerin yeni kimlikler ve yaşam tarzları denemesi için gerekli bir sosyal çevre olarak oldukça önemlidir. Akran grubu, genç bireyler yeni benlik kavramları geliştirirken, ilgi ve değerlerini genişletirken onlara duygusal bir güvence ve ait olma duygusu sağlar. Bununla beraber akran grubu, gruba uyması ve bağımsızlıktan feragat etmesi yönünde bireye baskı da yapmaktadır. Coleman (1980)'a göre, akran grubu baskısına uyma, 15 yaştan önce en yüksek düzeyde olmakta ve gruptaki statü, suçluluk duygusu ve ebeveyn ilgi ve desteği gibi faktörlerden etkilenmektedir. Akran grubu, kişisel tarz ve alışkanlıklar (örn; giyim ve müzikle ilgili kararlar) üzerinde güçlü bir etkiye sahip olurken pek çok ailede ebeveyn, temel değerler ve kariyer seçimi, okuldan ayrılma gibi uzun dönemde etkili olacak kararlar konusunda ergen üzerinde akran grubundan daha fazla etkiye sahip olmaktadır. Sonuç olarak, akran grubunun yeterli karar vermeyi engelleyebilen önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 273-274).

Schvaneveldt ve Adams (1983), ergenlik dönemi boyunca verilen kararlarda akran etkisinin çok önemli olduğunu belirtirken, ailenin etkisinin de ihmal edilmeyecek kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Conger ve Peterson (1984), geleneksel rollerinin çoğunu kaybettiğinden modern ailenin, ergenin sosyalleşmesinde eskisine göre daha az etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen ergenin bir kimlik duygusu oluşturma gibi görevleri başarmasında ebeveyn rollerinin oldukça etkili olduğunu da eklemektedirler (Brown ve Mann, 1990: 25, 1991: 363).

Sullivan (1953), Ausubel (1954), Erikson (1959), Piaget (1965) gibi araştırmacılar, ergenlik döneminde bireylerin aileden uzaklaşmaya başlayarak akran gruplarına yakınlaşmaya başladıklarını, ergenler için arkadaşların en önemli sosyalleşme vasıtası olduğunu belirtmektedirler. Ergenler için arkadaşların bu kadar önemli olmasının nedeni, arkadaşlarından algıladıkları bazı faydalar veya onlara uymazlarsa kaybedecekleri bazı şeyler olacağına inanmalarından kaynaklanmaktadır. Eğlenceli birçok etkinlik içerdiği için arkadaşlarla geçirilen zaman ergenler için günün en eğlenceli kısmını oluştururken, ailede geçirdikleri zaman, kurallar ve günlük işler etrafında devam etmektedir. Arkadaşlık, ergenler için bu yüzden önemli, devamlı ve günlük problemlerden arınıktır. Böyle bir ilişki içinde arkadaşlar karşılıklı olarak birbirlerini anlamakta ve yeni şeyler öğrenmektedir (Bednar ve Fisher, 2003: 607).

Arkadaş grubu, ergenlerin aileden ayrı bir kimlik duygusu oluşturmalarına rehberlik ederek onların psikolojik gelişiminde önemli bir yere sahip olmaktadır. Arkadaş grubu, ergenlerin kararlarını gözetleyecek ve kontrol edecek yetişkinlerin olmadığı bir çevrede, kazandıkları karar verme becerilerini denemelerine olanak sağlar. Soyut düşünme ve karmaşık akıl yürütme yetenekleri gelişmeye başladıkça ergenler karar verme becerilerini arkadaşları ile birlikte deneyecekleri fırsatlar arar (Bednar ve Fisher, 2003: 608).

Arkadaşların etkisi, 14 yaş civarındaki ön ergenlik evresinde en yüksek düzeydedir. Orta ve geç ergenlik evresi boyunca bu etki azalmaya başlar. Ergenlerin verdiği kararlarda, arkadaş grubunun mu yoksa ailenin mi daha etkili olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan araştırmalarda ergenlerin, karar verme ile ilgili konuda kimin

daha yeterli olduğuna dair algılarının aile veya arkadaşları karar vermede bilgi kaynağı olarak kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre ergenler, arkadaşlarına kısa dönemli, günlük ve sosyal içerikli kararlarda; ebeveynlerine ise uzun dönemli, değerlere dayalı ve etik içerikli kararlarda başvurmaktadır. Young ve Ferguson (1979), ergenlerin ahlaki, bilgiye dayalı ve sosyal kararlarda danıştıkları referans gruplarını belirlemek üzere yaptıkları bir araştırmada, ergenlerin üç temel kaynağa başvurduklarını belirlemiştir: ebeveyn, aile dışındaki yetişkinler ve arkadaşlar. Bu referans (başvuru) kaynakları, otorite, bilgi üstünlüğü, ilgili çevreye dair farkındalıkları ve ergenle olan yakınlıklarına dayalı olarak seçilmiştir. Arkadaşlar, sosyal kabul ve arkadaş seçimi ile ilgili kararlarda; aile dışındaki yetişkinler bilgiye dayalı kararlarda ve ebeveyn ahlaki konularla ilgili kararlar vermede birer başvuru kaynağı olarak kullanılmışlardır (Bednar ve Fisher, 2003: 608-609).

Bednar ve Fisher (2003), ergenlerin karar verme davranışı ve ebeveynlik stili arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerinin stili ne olursa olsun ergenlerin sosyal içerikli kararlarda arkadaşlarına başvurduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla beraber ergenlerin, ahlaki ve bilgiye dayalı kararlar için ebeveynlerini referans kaynağı olarak kabul edip etmemelerinin daha çok ebeveynlik stiline bağlı olduğu bulunmuştur.

Wilks (1986) zor, önemli ve uzun dönemde etkili olacak kararlar söz konusu olduğunda, ebeveynlerin önerilerinin ergenler tarafından dikkate alındığı; arkadaş önerilerinin ise kısa dönemli, daha az önem taşıyan ve daha az zorluktaki kararlarda önemli olduğu belirlenmiştir (Brown ve Mann, 1990: 27).

1.6.5. Ergenlikte Karar Vermede Etkili Olan Diğer Faktörler

Mann ve arkadaşları (1989), yaşça daha büyük ergenlerin karar verme konusunda genç ergenlere göre kendilerine daha fazla güvendiklerini ve daha ihtiyatlı olduklarını bildirmiştir. Freiberg (1991), 8-9 yaşlarında kız çocukların karar verme

konusunda erkeklere göre kendilerine daha az güvendiklerini bulmuştur (Friedman ve Mann, 1993: 197).

Yaşın, öğrencilerin kariyer kararı vermeye yönelik tutumları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Yaşça daha büyük öğrencilerin kariyer kararı verme sürecine ilişkin tutumları kaygı ve korku içermezken, daha genç yaştaki öğrenciler güvensizlik ve kariyer kararı verme ile ilgili genel kaygıyı yansıtan tutumlar göstermektedir. Pek çok araştırmada (Healy ve diğ.; 1985, Bluestein, 1988; Luzzo, 1993), kariyer olgunluğu ve yaş arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan araştırmalarda, yaşın bir kariyere bağlanma (Colarelli ve Bishop, 1990) ve kariyer kararı verme etkililiği (Luzzo, 1993; Peterson, 1993) ile pozitif yönde, algılanan kariyer kararı verme ihtiyaçları ile (Healy ve Reilly, 1989) negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Luzzo, 1999: 136).

Friedman ve Mann (1993), İsrail ve Avustralya'daki ergenlerin kararlarla başa çıkma örüntüleri ve karar vermede özgüvenlerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları bir araştırmada, hem İsrail hem de Avustralya örneklemlerinde erkek ergenlerin karar vermede özgüvenlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ve problem durumlarında erkek ergenlerin kızlara göre daha az düzeyde panik yaşadığını bulmuştur. Bununla beraber, bu araştırma bireylerin kendileri hakkında verdikleri bilgiye dayandığı için sosyal beğenirlik faktörünün etkili olma ihtimalinden bahsedilmiş ve gerçek karar verme durumlarında ergenlerin gözlemlenmesine dayalı araştırmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kuzgun (1993) araştırmasında, kız öğrencilerin karar verirken bağımlı stili erkeklerden, erkekler ise mantıklı karar verme stilini kızlardan anlamlı olarak daha çok kullandıklarını göstermiştir.

Bireyin kariyer gelişimi ve kariyer seçimi, onun etnik grup kimliği ve referans grubunun bir fonksiyonudur. Etnik kimlik gelişimi, ırksal ve etnik azınlıkların, mesleki kimliklerine kendilik kavramını yerleştirebilmeleri için gerekli bir mesleki görevdir. Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde, büyük bir ırk ve kimlik

çeşitliliği mevcuttur. Bu yüzden danışmanların, farklı kültürel ve etnik geçmişleri olan bireylerin kariyerle ilişkili durumlarını doğru olarak anlayabilmeleri için sosyo-politik bağlamı değerlendirmeleri gerekmektedir. Danışmanlar, etnik kimlik ve etnik konularla ilgili diğer yapıların ırksal ve etnik azınlık gruplarının karar verme yeterliliği ve gelişimini nasıl etkilediğini incelemelidir.

Bu amaçla yapılan bir araştırmada (Gloria ve Hird, 1999: 158), Amerika Birleşik Devletleri'nde 589 beyaz, 98 etnik ve ırksal azınlık olan üniversite öğrencisi; kariyer kararı verme, kaygı ve etnik kimlik değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, beyaz öğrencilerin daha yüksek kariyer kararı verme yeterliliğine sahip oldukları, daha düşük etnik kimlik algısına ve daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Etnik değişkenler ise ırksal ve etnik azınlığa mensup öğrenciler için kariyer kararı verme yeterliliği ve kaygıyı daha fazla yordayıcı olarak bulunmuştur.

Profesyonel mesleklerde sayıca beyazlar baskın olduğundan ırksal ve etnik azınlığa mensup öğrenciler, verdikleri kararların onları seçtikleri mesleğe götüreceğine inanmayabilirler. Bu öğrenciler, iş dünyasında rekabet edebilmek için gereken bütün beceri ve yeteneklere sahip olsalar da işgücüne dâhil olmalarına izin verileceğine veya kabul edileceklerine inanmayabilirler. Azınlık öğrencilerinin, muhtemel iş çevreleri üzerinde algıladıkları kontrol ve etkinin az olması, onların kariyer kararı vermeye ilişkin yüksek kaygı düzeylerini açıklayabilir. Ayrıca azınlık öğrencilerinin kariyer gelişimi önündeki engeller de (örneğin, iş ayrımı, iş ve aile sorumlulukları, içselleşmiş ayrımcılık ve maddi kısıtlılıklar), kariyer kararı verme yeterliliği ve kaygı değişkenlerine ilişkin etnik farklılıkları açıklayabilir. Örneğin; işgücü nüfusu yapısındaki hızlı değişikliklere rağmen belli profesyonel mesleklerde sınırlı sayıda ırksal ve etnik azınlık istihdam edilmektedir. Bu sınırlılık, diğer azınlıkların belli kariyerlerle ilgili fırsatlara ilişkin yeterliliklerini etkileyebilir (Gloria ve Hird, 1999: 158).

Madde kullanımı özellikle ergenliğin ilk dönemlerinde başlamaktadır. Bu dönemde, bilişsel gelişimi de içine alan hızlı bir değişim, arkadaş ilişkilerinde değişiklikler ve

arkadaşlardan gelen madde kullanımı önerilerine maruz kalma söz konusudur. Buna bağlı olarak bu dönemde, madde kullanımına başlama üzerinde etkili olabilecek faktörleri incelemek oldukça önemli olmaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmada, karar verme becerileri ve atılganlığın madde kullanımına başlama ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, zayıf karar verme becerilerinin ergenin sigara ve alkol kullanımı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak, madde kullanımı önleme programlarında yer alan karar verme becerileri ile ilgili çalışmalara devam edilmesi önerilmiştir (Trudeau, 2003: 304).

Janis ve Mann (1977) tarafından geliştirilen çatışma kuramına göre, karar verme konusunda özgüveni yüksek olan bireyler, karar verme stili noktasında ihtiyatlı (vigilant) olma eğilimindedir. Karar verme konusunda özgüven eksikliği olan bireyler ise panik, savunucu-kaçınmacı veya umursamaz karar stillerinden birine sahip olma eğilimindedirler.

Denetim odağı, karar verme davranışını doğrudan etkileyen bir kişilik özelliğidir. İç denetim odağına sahip olan bir ergen, kararların üzerinde kendisinin etkili olduğunu bilir ve kararların sonuçlarının sorumluluklarını üstlenmiştir. Dış denetim odağına sahip bir ergen ise şans ya da diğer insanların kendi yaşantısını kontrol ettiğine inandığı için karar vermeyi bile düşünmeyebilir (Gordon, 1996: 562).

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda karar vermede denetim odağı değişkeninin etkisi incelenmiş; (Mann ve ark., 1989; Radford, 1998; Candangil, 2005; Hamamcı ve Çoban, 2006) orta ve geç ergenlik dönemindeki gençlerin, daha küçük yaştakilere göre daha içten denetimli oldukları ve bunun da uyumlu karar verme stilini kullanmada etkili olduğu bulunmuştur. Dıştan denetimli bireyler ise içten denetimli bireylere göre başkalarının görüşlerine daha bağımlı karar verme eğilimindedirler.
Ergen, bir yaşam felsefesi, bir dünya görüşü oluşturmak için "kim olduğu, nereye doğru gittiği, ne tür olanakları olduğu" sorusunu yanıtlayacak bir kimlik duygusu oluşturmak zorundadır. Kimliğini oluştururken de bir dizi karar verme aşamasından geçmektedir. Dolayısıyla karar verme sadece karar vermeyi gerektiren görevin tetiklediği bir davranış değildir. Karar verme, görevin yanında bireyin duygularının,

ilgilerinin, güdülenme ve kişiliğinin bir ürünüdür. Karar verme konusunda eksiksiz bir anlayışa ulaşmak için karar vericinin kimlik özelliklerine daha fazla ilgi gösterilmelidir (Kulaksızoğlu, 2002: 113; Yavuzer, 2000: 125).

Kişilik özellikleri ile karar verme arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların çoğu bilişsel süreçler üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, insanlar arasındaki karar verme farklılıklarını onların düşünme, hatırlama ve algılama gibi bilişsel süreçlerine atfetmekte, karar verme stillerinin bireyin gelen uyarıları tanıma ve özümseme, bunları birbirini takip eden davranışları belirleyecek şekilde işleme biçimi olduğunu ifade etmektedirler. Bireyin kararlarını oluşturmada bu bilişsel süreçlerin önemli rolünü göz ardı etmemekle birlikte, bilişsel süreçlerle sınırlandırılamayacak olan psikolojik faktörlerin etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Maoz, 2006: 1).

Kişilik özelliklerinin karar verme üzerindeki etkisini incelerken kişilik kuramlarının karar verme sürecini nasıl değerlendirdiği üzerinde durmakta fayda vardır. Geliştirilmiş olan her kişilik kuramının insan kişiliğine yönelik özel bakış açıları vardır. Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir (Burger, 2006: 23). Bu tanımda görüldüğü gibi kişilik, davranışı ve kişilik içi süreçler olan duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri içine alan bir kavramdır. Dolayısıyla karar verme davranışını, duygusal ve güdüsel faktörleri dışarıda bırakarak sadece bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışmak bazı durumlarda yetersiz kalabilir.

İnsan kişiliğini açıklamak üzere geliştirilmiş her bir yaklaşım, kişiliğin belli bir boyutunu belirler ve inceler. Kuramlar, insan kişiliğinin altında yatan mekanizmaları ve bireye özgü davranışların ortaya çıkmasından nasıl sorumlu olduğunu açıklar (Burger, 2006: 23-35).

Ergenin yaşadığı ülkenin sahip olduğu tüm imkânlar, ergenlerin gelişimini ve geleceğiyle ilgili verdiği kararları etkiler. Yaşadığı ülkenin dini kurumları, yasaları, eğitim sistemi, ahlaki prensipleri, sosyo-ekonomik yapısı, ergenin gelişimini destekleyen kurumların varlığı, ilgi ve yetenekleri, başarısını destekleyici anlayışın

olması ergenlerin kararları üzerinde doğrudan etkilidir (Mann, Harmoni ve Power, 1989: 277; Byrnes, 2002: 214).

Mann, Burnett, Radford ve Ford (1998)'un, karar verme ile ilgili batı (Amerika, Avustralya ve Yeni Zelanda) ve doğu (Japonya, Hong Kong, Tayvan) ülkelerinde yaptıkları çalışmada; batı ülkelerindeki öğrencilerin karar verme konusunda doğu ülkelerindeki öğrencilere göre kendilerine daha güvenli olduklarını görmüşlerdir. Ortaya çıkan farklılığı; batı ülkelerindeki bireylerin kişisel kültür unsuru taşımaları, doğu ülkelerindeki bireylerin grup merkezli kültür yapısı taşımaları olarak açıklamaktadırlar.

1.7. Konuyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sadece 2000 yılından sonra yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Karar Vermeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şeyhun (2000) tarafından karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi incelenmiştir. 40'ı deney, 40'ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 ergen üzerinde yürütülen çalışmada; karar verme becerisi eğitim programı sonunda, deney grubundaki öğrencilerin Karar Stratejileri Ölçeğinde, içtepisel karar verme alt boyutu puanlarının anlamlı derecede azaldığı, mantıklı karar verme alt ölçeği puanlarının ise anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinde ise herhangi bir farklılık görülmemiştir. Deney grubunun karar verme becerisindeki bu artışın, üç aylık izleme döneminde sonrasında da korunduğu gözlenmiştir.

Taşdelen (2002), öğretmen adaylarının farklı psikososyal değişkenlere göre karar verme stillerini araştırmış, üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören 451 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; karar verme stilleri ile cinsiyet

arasında farklılık görülmemiştir. Karar verme stilleri ortalamaları arasında rasyonel karar verme stili düzeyi dışında farkların önemli olmadığı ve karar verme stillerinin öğrenim görülen bölüme göre değişmediği görülmüştür. En uzun süre yaşanan yerleşim merkezine göre karar verme stillerinin değişmediği de bulunan sonuçlar arasındadır. Sosyoekonomik düzey (SED) algısına göre; karar verme stilleri ortalamaları ile algılanan SED arasındaki farkın önemli olmadığı görülmüş ancak kendilerini yüksek SED'de algılayan öğrencilerin bağımlı karar verme stili ortalamaları diğer öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Kendini algılama biçimine göre; kendini demokratik-hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin diğer öğrenci gruplarına göre kaçınma karar verme stili düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğrencilerin çevrelerindeki kişiler tarafından değerlendirme biçimini algılamalarına göre; bağımlı ve kaçınma karar verme stili düzeyi öğretmen adaylarının çevrelerindeki kişiler tarafından değerlendirilme biçimlerini algılamalarına göre önemli ölçüde değişmektedir. Öğrencilerin ailelerinin kendilerine karşı davranışlarını değerlendirme biçimini algılamalarına göre; kendiliğinden-anlık karar verme stili düzeyi ortalaması ve bağımlı karar verme stili düzeyinin önemli ölçüde farklılaştığı gözlenmiştir. Kararlarda etkili olan kişiye göre; "kendi" ve "kendisi ve ailesi birlikte" olan öğrencilerin rasyonel karar verme stili düzeyi diğerlerine göre daha yüksek, kararlarında etkili olan kişiyi "kendi" olarak değerlendiren grubun bağımlı karar verme stili düzeyi diğerlerine göre daha düşük, "ailesi" olarak değerlendiren öğrencilerin kaçınma karar verme stili düzeyi diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Problemlerle başa çıkmada yeterlilik algısına göre bağımlı, kaçınma ve rasyonel karar verme stili düzeyleri arasında önemli farklar gözlenmiştir.

Deniz (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerini TA-Baskın Ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Üniversite birinci ve dördüncü sınıfta okuyan toplam 486 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasının sonuçları şöyledir; öğrencilerin bağımsız karar verme ve mantıklı karar verme davranışları baskın ben durumlarından etkilenmemekte ancak kararsız karar verme ve içtepisel karar verme stratejisi puan ortalamaları baskın ben durumlarından etkilenmektedir. Öğrencilerin karar verme stratejileri cinsiyet değişkenine göre; kızların mantıklı karar verme stratejisi erkeklerinkinden

anlamlı düzeyde yüksek çıkmış, diğer karar verme stratejilerinde cinsiyete göre farklılaşma gözlenmemiştir. Sınıflara göre; birinci sınıf öğrencilerinin kararsız karar verme stratejisi puan ortalamaları dördüncü sınıf öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmış, diğer karar verme stratejilerinde sınıfa göre farklılaşma gözlenmemiştir. Üniversiteye giriş puan türüne göre karar verme stratejileri alt ölçek puan ortalamalarına bakılmış ve mantıklı karar verme stratejisi puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyleri puan ortalamaları arasında da anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.

Köse'nin (2002), üniversite I. sınıf öğrencilerinin karar verme stratejileri ve psikolojik ihtiyaçlarını, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre incelediği çalışmasında elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Cinsiyet gruplarına göre karşılaştırıldıklarında, karar verme stratejileri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Algıladıkları gelir durumuna göre, ailelerinin ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin, ekonomik düzeyi orta olarak algılayan öğrencilere göre içtepisel karar verme stratejisini ve kararsızlık stratejisini benimsedikleri bulunmuştur.

Kesici (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerini psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 900 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin mantıklı karar verme stratejisi puan ortalamaları erkeklerinkinden önemli düzeyde yüksektir. Sınıf düzeyine göre; dördüncü sınıf öğrencilerinin içtepisel ve bağımsız karar verme stratejileri puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerininkinden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları bilim dallarına (sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri, güzel sanatlar) göre; mantıklı ve bağımsız karar verme stratejileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, içtepisel ve kararsız karar verme stratejilerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile karar verme stratejilerinin karşılaştırmasında da anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Çolakkadıoğlu (2003) tarafından, karar vermede öz-saygı ve karar vermede başa çıkma stillerini belirlemeye yönelik Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (EKVÖ) uyarlama çalışması yapılmıştır. 13-15 yaş arasındaki 1582 ergen üzerinde yapılan çalışmada; önce ölçeğin Türkçeye çevirisi dil bilim uzmanlarınca değerlendirilmiş, geri çeviri yöntemiyle orijinal formla eşdeğerliği sınanmıştır. EKVÖ"nün yapı geçerliği için faktör analizi, benzer ölçeklerle korelasyonlarını incelemek için ölçüt bağıntılı geçerliği, madde ve güvenirlik analizleri için Cronbach alfa ve test tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda; EKVÖ"nün orijinalinde olduğu gibi beş faktörden oluştuğu ve 30 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerlik için EKVÖ'nün Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ), Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (ÇDSKE) ve Öz-Saygı Envanteri (ÖSE) ile olan ilişkisi incelenmiştir. EKVÖ'nün karar vermede öz-saygı ve ihtiyatlı seçicilik boyutları ile ÇDÖ arasında negatif yönde, bu boyutlar ile ÖSE arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, ÇDSKE ile bir ilişki bulunmamıştır. EKVÖ'nün panik, sorumluluktan kaçma ve umursamazlık alt boyutları ile ÇDÖ arasında pozitif yönde, ÖSE arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. EKVÖ'nün karar vermede panik boyutu ile ÇDSKE arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Madde ve güvenirlik analizlerinde alt ölçeklerin Cronbach alfa değerleri, madde-toplam puan korelasyonları ve test tekrar test güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Köksal (2003), ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre; duygusal zekâ ile içtepisel, mantıklı ve kararsız karar verme stratejileri arasında anlamlı ilişki gözlenirken, bağımlı karar verme stili ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kız öğrencilerin mantıklı karar verme düzeyi erkelere göre daha yüksek bulunmuş, okudukları sınıf düzeyine göre karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre mantıklı karar verme stratejisi düzeylerinde anlamlı farklılık gözlenmiş; 15 yaş ve altındaki öğrenciler, 17-18 yaş ve üstü öğrencilere göre daha düşük düzeyde mantıklı karar verdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre; fen-matematik alanında okuyan öğrencilerin, Türkçe-

matematik, yabancı dil ve sosyal alanlarında okuyan öğrencilere göre daha düşük düzeyde içtepisel karar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Anne eğitim düzeyi ile içtepisel karar verme ve bağımlı karar verme stratejisi düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüş ancak babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin başarı durumuna göre; okul başarısı düşük olan öğrenciler, yüksek ve orta olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde içtepisel karar verdikleri görülmüştür.

Alver (2004), psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre bağımsız ve içtepisel karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında, erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mantıklı karar verme ve kararsızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Yaş grubu değişkenine göre, mantıklı karar verme ve kararsızlık puan ortalamaları arasında 17-21 yaş grubunun lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre, empatik beceri ile mantıklı ve içtepisel karar verme stratejisi arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Taşdelen Karçkay (2004), üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının karar verme stillerini belirlemek amacıyla Scott ve Bruce (1995), tarafından geliştirilmiş olan Karar Verme Stilleri Ölçeği'nin uyarlama çalışmasını yapmıştır. Çalışmasında, bireylerin karar verme sürecinde gelişmelere ve problemlere yaklaşırken gösterdikleri bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilen karar verme stilleri ölçeğinin öğretmen adayları için güvenirlik ve geçerliğini belirlemeye çalışmıştır.

Deniz (2004), üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II'nin uyarlama çalışmasını yapmıştır. İkinci aşamada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, karar vermede özsaygı düzeyleri yüksek olan

öğrencilerin, problem çözme becerileri açısından öğrencilerin kendilerini yetersiz algılamalarını yansıtan problem çözme envanteri alt ölçek ve toplam puanlarıyla anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler karar verme sürecinde kendilerine güven duydukça, problemin çözümünde de kendine güvenli yaklaşım sergilediklerini saptamıştır.

Candangil (2005) tarafından, denetim odakları farklı lise öğrencilerinin karar vermede öz- saygı ve karar vermede kaygı düzeylerinin kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; iç denetim odağı düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri önemli derecede yüksek bulunmuştur. Dış denetim odağı düzeyleri yüksek lise öğrencilerinin de karar vermede kaygı düzeyleri önemli derecede yüksek bulunmuştur. Cinsiyet açısından; erkeklerin karar vermede öz-saygı düzeyleri, kızlardan önemli biçimde yüksek, karar vermede kaygı düzeyleri ise, önemli biçimde daha düşüktür. Ancak karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeyleri açısından, iç ve dış denetim odağı ile cinsiyet arasındaki etkileşim önemli bulunamamıştır.

Çoban ve Hamamcı (2006), kontrol odakları farklı ergenleri karar stratejileri açısından incelemişlerdir. 344 lise öğrencisinin katılımıyla yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin genel olarak içsel kontrol odağına sahip olduğu ve çoğunlukla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Karar verme stratejilerinin kontrol odağı ile korelasyonları incelendiğinde mantıklı karar verme stratejisi ile kontrol odağı arasında olumsuz yönde ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Kontrol odağının içtepisel karar verme stratejisi ve kararsızlıkla olan korelasyonun ise olumlu yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerden anlamlı şekilde daha fazla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları, daha az içtepisel karar verdikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir.

Balkıs (2006), öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi düzeylerine göre rasyonel düşünme ve rasyonel, kaçıngan ve anlık karar verme stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Karar vermeyi erteleme eğilimine göre rasyonel düşünme ve rasyonel, bağımlı, kaçıngan ve anlık karar verme stilleri düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerine göre rasyonel düşünme, sezgisel düşünme ve rasyonel, kaçıngan ve anlık karar verme stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Develioğlu (2006), problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerini sınıf, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; problem çözme becerileri yüksek olan grubun mantıklı karar verme stratejisi, düşük olan gruba göre anlamlı olarak yüksek bulunmuş ancak sınıf değişkeninin temel etkisi anlamlı çıkmamıştır. Problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin içtepisel karar verme stratejisi ve kararsızlık stratejisi puan ortalaması, düşük olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuş ve sınıf düzeyi değişkeninin temel etkisi içtepisel karar vermede anlamlı çıkmış ancak kararsızlık stratejisinde anlamlı çıkmamıştır. Problem çözme beceri düzeyinin mantıklı, içtepisel karar verme ve kararsızlık stratejisine ilişkin temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüş ancak cinsiyet değişkeninin temel etkisi mantıklı karar verme ve kararsızlık stratejisinde anlamlı çıkmazken içtepisel karar verme stratejisinde anlamlı çıkmıştır. Kararsız, mantıklı ve içtepisel karar verme stratejilerine ilişkin ailenin aylık geliri, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin temel etkisi anlamlı çıkmamıştır.

Deniz (2006), üniversite öğrencilerinin stresle başaçıkma, yaşam doyumu, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşam doyumu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri

arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Karar vermede özgüveni yüksek bireyler yaşamlarından da doyum sağlamaktadırlar. Stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma stili ile karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken, karar verme stillerinden kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında ise negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 425 ergenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme ile başa çıkmada kullandıkları stillerin sınav kaygıları ile sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık öğelerinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Karar verme ile başa çıkmada kullanılan panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçma boyutları açısından kızlar ve erkeklerin anlamlı olarak farklılaştıkları ancak özsaygı ve ihtiyatlı seçicilik boyutları açısından farklılaşmadıkları bulunmuştur.

Izgar ve Yılmaz (2007), yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO) ve Yatılı İlköğretim Okullarında (YİBO) görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bunların sayısı 589'dur. Araştırmanın örneklemini, bu okullar arasından random yoluyla seçilen 195 okul yönetici oluşturmaktadır. Okul yöneticilerin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini ölçmek için, Deniz (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geliştirilen Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ile karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili arasında pozitif, karar vermede özsaygı düzeyleri ile kaçıngan karar verme stili, panik ve erteleyici karar verme stili arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre karar vermede özsaygı, karar verme stillerinden dikkatli, kaçıngan, panik ve erteleyici puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğrenim durumu değişkenine göre karar vermede özsaygı ile karar verme stillerinden

kaçıngan ve panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin sendikaya üye olup olmama biçimlerine göre karar vermede özsaygı, karar verme stillerinden dikkatli karar verme, kaçıngan, panik ve erteleyici karar verme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dülger (2008), ergenlerin algıladıkları sosyal destek açısından karar verme davranışlarını incelemiştir. Sonuç olarak sosyal destek ile karar vermenin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyet, anne-baba tutumu ve baba eğitim düzeyinin karar verme alt boyutlarında fark yarattığı, aile gelir düzeyinin ise karar verme alt boyutlarında bir farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Cenkseven ve Çolakkadıoğlu, (2009), yapmış oldukları araştırmada ergenlerin öznel iyi olmalarını karar vermede özsaygı, karar vermede kullandıkları başa çıkma stillerinin (umursamazlık, ihtiyatlı seçicilik, panik ve sorumluluk almama) ve problem çözme düzeylerinin ne düzeyde açıkladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 199'u kız (% 52.8), 178'i erkek (% 47.2) olmak üzere toplam 377 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ergenleri 17-18 yaşları arasında olup, yaş ortalaması 15.72'dir. Araştırmada ergenlerin öznel iyi olma düzeylerini belirlemek amacıyla Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin karar verme düzeylerini ölçmek için, Ergenlerde Karar Verme Ölçeği, problem çözme düzeylerini ölçmek amacıyla ise Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler aşamalı regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda sırasıyla "problem çözme" karar vermede "özsaygı" ve karar vermede kullanılan "ihtiyatlı seçicilik" başa çıkma stilinin öznel iyi olmanın % 30.5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Çolakkadıoğlu (2010), çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının, ergenlerin karar verme stillerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Adana ilinde Piri Reis ve Danişment Gazi Anadolu liselerinde öğrenimine devam eden dokuzuncu sınıf öğrencilerinin olduğu yansız atanan iki şubede, araştırmaya katılmaya gönüllü olan

öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel desen türündedir. Deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 36 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına katılımcıların seçimi sürecinde grupların eşitlenmesi amacıyla Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ), Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği (SED), Problem Çözme Envanteri (PÇE), Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ), Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ) ve Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) kullanılmıştır. Normal dağılımda aşırı uçlarda yer alan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada deney grubuna Çatışma Kuramı (Janis ve Mann, 1977) temel alınarak oluşturulan on oturumluk psiko-eğitim temelli bir grup uygulaması uygulanırken bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan karar verme beceri eğitimi grup uygulamaları haftada iki gün olmak üzere 60 dakikalık oturumlardan oluşmuştur. Deney grubuna uygulanan karar verme beceri eğitimi grup uygulamaları ergenlerin karar verme deneyimi yaşamasına, karar vermenin ilkeleri hakkında tutarlı bir bilgi bütünlüğü kazanmasına, yanlış kararların nedenlerini anlamalarına ve daha iyi, daha emin kararlar vermelerine, kararlarını daha iyi nasıl kontrol edeceklerine ve alternatiflerini nasıl genişleteceklerine yardımcı olmak amacıyla, çatışma kuramına dayalı olarak psiko-eğitim grubu temelinde geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara veri toplama aracı olarak Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2003) kullanılmıştır. Ölçek deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara öntest, sontest ve izleme ölçümlerinde sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde kovaryans analizi ve t testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise Gruba İlişkin Ölçümler Gözlem Formu, Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu (OSSDF) ve Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (GSGDF) ile toplanmıştır. GİÖGF oturumlardan sonra her bir üye için lider ve yardımcı lider tarafından, OSSDF oturumlardan sonra üyeler tarafından, GSGDF formu tüm oturumlar tamamlandıktan sonra üyeler tarafından doldurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar vermede öz-saygı düzeylerini ve olumlu başa çıkma stilini kullanımını arttırdığı, olumsuz başa çıkma stillerini kullanımını ise azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

Ancak kız ve erkek öğrencilerin kazanımlarında farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyini yükseltmede, ihtiyatlı seçici karar verme becerisi geliştirmede ve olumsuz başa çıkma stillerini (umursamaz, panik, sorumluluktan kaçma) kullanımını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

1.7.2. Karar Vermeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mau (2000), liseye giden öğrencilerin mesleki karar verme ve karar vermede özyeterlilik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetlerine ve farklı kültürel yapılarına göre karar vermede özyeterlilik ve karar verme stillerinin farklı etkileşim içinde olduğunu saptamıştır. Tayvanlı ve Amerikalı öğrencilerin, akılcı ve sezgisel karar verme stillerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini, ancak bağımlı karar verme stili düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğunu gözlenmiştir. Aynı zamanda Tayvanlı öğrencilerin bağımlı karar verme stilleri puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu, Amerikalı öğrencilerin ise karar vermede özyeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Cinsiyetler açısından Amerikalı öğrencilerde karar verme stilleri ve özyeterlilik düzeyleri arasında farklılığın olmadığını, Tayvanlı öğrencilerde kız öğrencilerin, bağımlı karar verme stilleri puanlarının, erkek öğrencilerin ise karar vermede özyeterlilik puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Dauvergne (2000), satranç öğrenmenin ve oynamanın çocuklar için faydalarını belirlemek için eğitimsel ve psikolojik araştırmaları incelediği çalışmasında, satrancın nasıl zor ve soyut kararların bağımsız bir şekilde alınabileceğini öğreterek problem çözme becerilerini güçlendirdiği sonucuna varmıştır. Ayrıca satrancın, zaman baskısı altında hatasız ve hızlı kararlar verme pratiği sağladığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre satranç, birçok seçenek arasından en iyisini seçmeyi öğreterek, nasıl mantıklı ve etkili düşünüleceğini de öğretmektedir. Sonuç olarak,

esnek plan yapmanın, konsantrasyonun ve kararların sonuçlarının önemini bireye göstermektedir.

Mc Whirter, Rasheed ve Crothers (2000), lise kariyer eğitiminin sosyal-bilişsel değişkenler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına alınan 166 lise öğrencisi iki gruba ayrılmış, gruplardan birine lise kariyer eğitimi diğerine ise sağlık eğitimi programları uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, lise kariyer eğitiminin, lise öğrencilerinin kariyer kararı verme öz yeterlilikleri, mesleksel becerilerdeki öz yeterliliklerini ve kariyer beklentilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Akt: Dülger, 2008: 62).

Schönpflug (2001), ailede karar verme örüntüsünü Almanya'da ve Türkiye'de yaşayan Türk ailelerini ele alarak incelemiştir. Almanya'da (n=100) ve Türkiye'de (n=100) yaşayan 200 erkek ergen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ergenlerin kendi ve aileleri ile ilgili ele alınan konular arasında ekonomik sorunlar, çocukların sorunları ve genel aile kararları yer almaktadır. Anne-baba, anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinde ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılmıştır. Kültürel yapısından bağımsız olarak ergenlerin aile içinde babanın gücünü algılaması değerlendirilmiştir.

Ergenler, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe aile içinde karar verme ile ilgili gücünün azaldığını algılamışlardır. Karar verme ile ilgili yüklemelerde babanın eğitim düzeyinin ilişkilerinde ayrımında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Almanya'da yasayan annelerin babanın aile kararlarına etkisinden fayda sağladıklarını ancak Türkiye'de böyle olmadığı bulunmuştur.

Felsher ve Cauffman (2001) tarafından, bir kararın zarar ve yararları, ergen ve yetişkinlerde karar verme yeterliliği ele alınmıştır. Araştırmaya, 6., 8., 10. ve 12. sınıf öğrencileri ve genç yetişkinler (yaş ortalaması: 23,36) katılmıştır. Araştırma sonucunda; ergen ve yetişkinlerin karar verme yetisinin farklı olduğu ve yetişkinlerin ergenlerden daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Ergenlerle kıyaslandığında yetişkinlerin, kararlarla ilgili risk ve yararları düşünmeye ve tavsiye

aramayı onaylama eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Bütün yaş düzeylerinde, beklenenden daha az sayıda katılımcı yararlar, riskler ve seçeneklerden bahsetmiştir.

Jacobs ve Klaczynski (2002), çocukluk ve ergenlik süresince yargı ve karar vermenin gelişimini incelemişlerdir. Karar vermeyi gelişim açısından ele alarak, gelişim araştırmalarını ve gelişim kuramlarını incelemişlerdir. Karar verme davranışı ile ilgili alanyazındaki bazı konular henüz gelişimsel olarak çözümlenmemiştir. Örneğin, çocuğun karar verirken önceki deneyimleri araştırılması gereken bir konudur. Çalışmada, çocukluk ve ergenlik döneminde karar verme konusundaki eksikliklere dikkat çekilmiştir.

Bednar ve Fisher (2003), ergenlerin karar verme davranışı ve ebeveynlik stili arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerinin stili ne olursa olsun ergenlerin sosyal içerikli kararlarda arkadaşlarına başvurduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla beraber ergenlerin, ahlaki ve bilgiye dayalı kararlar için ebeveynlerini referans kaynağı olarak kabul edip etmemelerinin daha çok ebeveynlik stiline bağlı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, ebeveynini müsamahakâr olarak algılayan ergenlerin bilgiye dayalı kararlar için daha çok arkadaşlarına başvurdukları ortaya konmuştur. İhmalkâr-reddedici (neglecting-rejecting) ebeveynlik stilinde ebeveyn, ergenin davranışlarına karşı ilgisizdir. Çocuklarını reddedebildikleri gibi ebeveyn sorumluluklarını ihmal de edebilirler. Böyle ailelerde yetişen ergenler, yetersiz, kendi kendini idare edemeyen ve anti sosyal eğilimler gösteren bir özellik taşır. Araştırma sonucunda ebeveynini ihmalkâr-reddedici olarak algılayan ergenlerin ahlaki ve bilgiye dayalı kararlar için ailelerinden çok arkadaşlarına başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Trudeau ve ark. (2003), atılganlık ve karar vermenin ergenin madde kullanımı üzerindeki etkisini inceledikleri bir çalışmada, karar verme becerilerinin madde kullanımına karşı tutarlı bir biçimde koruyucu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, zayıf karar verme becerilerinin ergenin sigara ve alkol kullanımı ile ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Thunholm (2004), karar verme stilleri ve bazı yetenekler arasındaki ilişkileri keşfetmeye yönelik araştırmasında 206 İsveç ordu çalışanını örneklem olarak almıştır. Araştırmada Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ve beş karar verme stilini ölçen ölçme aracı kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizleri sonucu, karar verme stilleri ve benlik saygısı arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Sezgisel ve spontan karar verme stilleri ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulunmazken kaçıngan ve bağımlı stillerin benlik saygısı ve kendini düzenleme yeteneği ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Gushue (2006), 128 kişilik 9. sınıf Latin ırklı öğrenci üzerinde etnik kimliğin, sosyal-bilişsel kariyer kuramının iki belirleyicisi olan benlik etkinliği (self-efficacy) ve sonuç beklentileri (outcome expectations) ile ilişkisini araştırmıştır. Benlik etkinliği, kişinin belli bir alanda kendi yeteneklerine güvenmesi anlamına gelir. Bu kavram, kökenini Bandura (1986, 1997)'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'ndan almaktadır. Kavramın kariyer gelişimi alanına adapte edilmesi sonucu sosyal-bilişsel kariyer kuramı (SBKK) oluşturulmuştur. SBKK, sosyokültürel bağlamın mesleki ilgi, kariyer seçimi ve iş performansı gibi faktörlerin gelişimini nasıl etkilediğini incelemektedir. Bu bakış açısına sahip olan araştırmacılar, ırk, kültür ve cinsiyet gibi sosyal faktörlerin kariyere ilişkin benlik etkinliği ve sonuç beklentilerini nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Bu faktörlerden etkilenen benlik etkinliği ve sonuç beklentilerinin neticede kariyer ilgilerini, amaçlarını ve nihayetinde kariyer davranışını etkilediği düşünülmektedir. Gushue (2006), araştırmasında etnik kimliğin kariyere ilişkin benlik etkinliği ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, öğrencilerin etnik kimliklerine ilişkin algıları, onların kariyer sürecindeki inançlarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca benlik etkinliği, etnik kimliğin sonuç beklentileri üzerindeki etkisine aracılık etmiştir. Yani, etnik kimlik doğrudan değil de benlik etkinliği vasıtası ile sonuç beklentileri üzerinde etkili olmuştur.

Borders (2009), ergenlere yönelik yaptığı bir çalışmada, ergenlerin yapıcı hedeflere ulaşmaları için gerekli olan karar verme becerilerini kazandırmada bir öğretme tekniği kullanmıştır. Çalışmada öğrenciler "Kahraman Projesi Sağlıklı Müdahale

Programı" başlıklı yoğun olarak projelerden oluşan bir programı tamamlamışlardır. Programda öğrencilerden beklenen hedefler ve ders kazanımları ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Hedeflerin hepsi öğrencilerin daha iyi ve daha etkili kararlar vermelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Program süresince de sağlık eğitimcileri öğrencilere katkıda bulunmuştur. Çalışma sonunda uygulanan program sayesinde öğrenciler sağlıklı kararlar vererek verimli maddeler üzerine kurulu pozitif rol modellerini tanımlayan iki proje-tabanlı aktivite tasarlamışlardır.

1.8. Düşünme Stilleri

1.8.1. Düşünme Kavramı

Düşünme; kişinin öğrenme süreci içinde kazandığı kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyet; çıkarsama akılyürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma ve kavram gibi işlemlerden oluşan zihinsel süreçlerdir.

Söz konusu zihinsel faaliyet, iki değişik tarzda ve amaçta ortaya çıkar; a) insan varlıkları var olanın bilgisine ulaşmak amacıyla olduğu kadar, b) ne yapıp ne yapmayacağı konusunda bir karara varmak amacıyla da düşünebilir. Bu iki düşünme tarzından birincisine bilimsel temaşa ya da tefekkür, ikincisine ise düşünüp tartma adı verilir. Birincisi bir sonuçla tamamlanır ve kendisini daha çok bilimsel bilgide gösterir, buna karşın ikincisini bir karar izler ve o, kendisini eylemle ifade eder. Yine, birinci türden düşünmede söz konusu olan akılyürütme teorik, buna karşın ikincisinde söz konusu olan akılyürütme pratik bir nitelik arzeder (Cevizci, 2005: 563).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2011) yer alan tanımlardan bazılarına göre 'düşünme' kelimesi:

- Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği,
- Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma,
- Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi,
- Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi,
- Algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünüleri kullanarak sorun çözme etkinliği anlamlarına gelmektedir.

Saban (2000: 17) düşünmeyi, "mevcut bilgilerin ötesine gitme" veya "mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak" şeklinde tanımlamıştır. Üstündağ'a göre (2002: 77) düşünme, algılama ve kişinin çevresiyle özel bir şekilde ilişki kurma davranışlarını kapsar.

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organize zihinsel bir süreçtir. Thomson düşünmeyi; anımsama, zihinde arayıp bulma, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik "zihinsel süreç" olarak tanımlamaktadır (Taşcı, 2005: 73-78).

Düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilir. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar. Daha sonra bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirir. Böylelikle de var olan "gerçek" durumla başarılı bir şekilde başa çıkabilir (Arkonaç, 1998: 289).

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1997: 79). Düşünme eylemi bireye özgüdür. Diğer hiçbir canlı, tasarlayamaz, analiz edemez, hatırlayamaz ya da bireylerin gösterebildiği davranışları planlayamaz. Düşünme bilginin zihinsel olarak ortaya konuşunun (sunumunun) işlenmesidir. Bu sunum; bir kelime olabilir, görsel bir tasarı olabilir,

bir ses ya da diğer herhangi bir fikir olabilir. Düşünme eylemi, bir amaca ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Çubukçu, 2004/b: 88).

Dewey'e göre düşünme, bireyin bir problemle yüz yüze kaldığında veya yabancı bir çevreye girdiğinde kendiliğinden gelişen yapıdır. Diğer bir deyişle düşünme, bir problem çözme davranışıdır (Holyoak ve Morrison, 2005).

Düşünme, bir problemi çözmeye veya formüle etmeye yarayan, bir şeyi anlama yönündeki arzuyu tatmin eden, cevapları arayan veya bir anlama ulaşılmasını sağlayan her türlü zihinsel etkinliktir. Birçok düşünme süreci bu tanıma dahil olur. Dikkatli bir gözlem, hatırlama, merak etme, hayal kurma, sorgulama, yorumlama değerlendirme ve yargılama bu etkinliklerden en önemlileridir. Sıklıkla, bir problem çözerken veya bir karar verilirken bunlardan birkaçı aynı anda kullanılabilir. Başarılı bir problem çözme veya bir şeyin analizi, gerçekçi bilgi sahibi olmakla mümkündür. Ancak iyi bir problem çözücü olmak sadece bilgi sahibi olmakla sağlanamaz, aynı zamanda düşünme konusunda da uzmanlık gerektirir. Özellikle problem çözmede, analiz yapmada ve karar vermede beceri sahibi olmak, gün geçtikçe önemli hale dönüşmüştür (Ruggiero, 2004: 4-5).

Düşünme, öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Tıpkı bisiklete binmeyi ya da araba kullanmayı öğrenmek gibi düşünmeyi öğrenmek ve bu beceriyi geliştirmek gerekmektedir. Nasıl ki bisikletin amacı sürücüsünü istediği yere götürmekse, düşünmenin amacı da kişiyi aradığı değerlere ulaştırmaktır. Bisiklet daha az enerji harcayarak, daha hızlı bir şekilde, daha uzak yerlere gitmeye yarar. Aynı şekilde düşünme de değerlere etkili bir şekilde ulaşım sağlamaktadır (De Bono, 2007: 10).

İnsan yaşamındaki en önemli yetilerden biri olan düşünmenin tanımına ulaşılmaya çalışıldığında net ve somut bir sonuca ulaşmak pek de kolay değildir. Bir tarafta düşünme kavramının, öğrenmelerin ve insan etkinliklerinin tümünün birleşik bir

parçası olduğuna ve bu bütünsellikten ayrı olarak düşünülemeyeceğine inananlar varken, diğer yanda insanların tüm diğer etkinliklerinde olduğu gibi çeşitli seviyelerde sergilenebilecek zihinsel bir eylem olduğuna inananlar da vardır (Burden, 1998: 1).

Bu tanımlar incelendiğinde, düşünmenin birçok bilişsel etkinliği gerektiren bir yeti olduğu ve bu eylemin karar verme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, etkili kararlar vermek için, sahip olduğu bu becerinin birey tarafından anlaşılması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Düşünme yetisine sahip olmak, insanın okulda, işyerinde, evde, hatta yaşamının her köşesinde karar alma zorunluluğunu da beraberinde getirir. Dolayısıyla ne yönde ve nasıl düşünüldüğü, yaşamın nasıl planlanacağı, kişisel hedeflerin seçimi ve verilen kararlar da doğrudan etkilenir. Belli bir durumda nasıl davranılacağı, neye inanılacağı, gerçekte istenilenin ne olduğu konusunda şüpheler olduğunda düşünme eylemi gerçekleştirilir. Başka bir deyişle, insanlar karar vermek, inançlarını oluşturmak ve kişisel hedeflerini belirlemek için düşünmek zorundadır. Karar, neyin yapılacağı veya yapılmayacağı konusundaki hareketin seçimidir (Baron, 2000: 5-6).

Yılmaz ve Sünbül (2000)'e göre, Dewey'nin tespit ettiği özelliklere bağlı kalınarak geliştirilen, iyi düşünmenin özellikleri özet olarak şöyle ifade edilebilir:

1. *Problemin varlığını sezme yeteneği:* Zihnin çalışması ve neticeye ulaşmak için çaba gösterilmesi bakımından gereklidir.
2. *Problemin ne olduğunun açıkça anlaşılması:* Düşünmenin başlaması ve zihni karışıklıklar meydana gelmemesi için gereklidir.
3. *İnceleme sırasında problemi sürekli olarak zihinde tutma yeteneği:* İnceleme sırasında problemin ne olduğunu veya aranan şeyi hiçbir zaman zihinden çıkarmamak gerekir.
4. *Cesaretli bir tahmin veya hipotez kurma yeteneği ve hızlılığı:* Zihnin çalışmasının bir delilidir. Bu yeteneğin herkeste geliştirilmesi gerekir.
5. *Problemle ilgili varsayımları saptama ve çözüm yolunu kesin bir şekilde ifade etme yeteneği:* Zekâ ve eğitim işidir.

6. *Teklif edilen çözüm yollarını etraflı bir incelemeden geçirme yeteneği:* Düşünme işinin en karakteristik özelliğidir. Birey konuyu etraflı bir şekilde inceleyebilmek için önce onu çözümlemelidir ki bir sisteme göre tümevarım ya da tümdengelim yollarından giderek bir sonuca varabilmeli, yani bireşim yapabilmelidir. Bunu yaptığı zaman düşünme meydana geliyor demektir.
7. *Sağlam olmadığına kanaat getirilen hipotezleri atma yeteneği ve hızlılığı:* Sağlam bir temele dayanmadığına hükmedilen bir hipotez üzerinde durmadan bir yenisine geçilebilmelidir.
8. *Hükümleri geciktirme veya kararda acele etmeme durumu:* Zihni alışkanlıkların edinilmesi için gereklidir. Bilimsel düşünen kimse, acele karar vermekten sakınır. Bütün bilgileri elde ettikten ve hepsini ayrı ayrı inceledikten sonra karar verir.
9. *Sağlamlığını deneme amacıyla, verilen kararları yeniden kontrolden geçirme hızlılığı ve yeteneği:* Bir tümdengelim yoludur. Problem çözme veya düşünme eyleminde tümevarım, tümdengelim, çözümleme ve bireşim işlemleri bazen beraber, bazen arka arkaya meydana gelir.

1.8.2. Stil Kavramı

Stil, bir bireyin ne yapmayı 'tercih ettiğini' ve onu nasıl yapmayı sevdiğini belirten bir ifadedir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000). Riding ve Rayner'e göre (1998: 6) stil, belirli bir süre boyunca sahip olunan ve sürdürülen bireysel özellik, etkinlik ya da davranışlar bütünüdür. Yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Diğer bir ifadeyle stil, bireylerin bir çalışmayı, projeyi, işi yapmayı düşünürken ya da yaparken kullanmayı tercih ettikleri yoldur (Sternberg, 1997: 8).

Stil, bir insanın belirli bir görevi tamamlama yolculuğunda izlemeyi tercih ettiği yoldur. Bir öğretmen, belirli bir öğrenciyi gözlemleyip "Bu beni hiç şaşırtmadı. Bu onun her zaman yaptığı bir şeydir" dediği zaman aslında o öğrencinin stili üzerine yorumda bulunmaktadır. Ancak sadece bir davranışı gözlemlemek, stili belirlemek için yeterli değildir. Stili ortaya çıkarmak için birey aynı şartlar altında birçok defa gözlemlenmelidir. Eğitimde, eğer bir öğrencinin stili bilinirse o öğrencinin algısı,

sonradan gelecek olan davranışları, yanlış anlamaları tahmin edilebilir, güçlü yönlerinden faydalanıp, zayıf yönlerinden kaçınılabilir (Schmeck, 1988: 317).

Her insanın bir stil profili vardır, fakat birey herhangi bir düşünme stiline kenetlenmiş değildir. Yani her insan farklı stillerin her birini belirli düzeyde kullanır. İnsanlar düşünme stillerini farklı konu ve duruma göre dönüştürebilirler. Örneğin, bir literatür çalışmasını anlamak için kullanılan stil, detaylı yönergeleri okumak için gerekli olan stilden farklıdır. Yine bir cebir problemini çözmek için gerekli olan düşünme stili ile bir geometrik ispatı sağlamak için gerekli olan stil aynı değildir. Bu nedenle, kullanılan ve ihtiyaç duyulan düşünme stili yaşam boyunca farklılaşabilir ve yaşamda edinilen roller farklılaştıkça değişebilir. Böylece, düşünme stillerini kullanmada bir bireysel esneklik ve tercih gücünden de söz edilebilir. Fakat değişmez bir düşünme stilinden söz edilemez (Sternberg, 1994).

Stil ile beceri arasındaki fark çok önemlidir. Beceri, bir bireyin bir şeyi ne kadar iyi yapabildiği ile ilgilidir. Stil ise bireyin bir şeyi nasıl yapmayı sevdiğini belirtir. Bu nedenle, sosyal, pratik ve duygusal zekâ, ya da çoklu zekâ yapıları insanların *ne yapabilecekleri* hakkında bilgi verir; fakat düşünme stili yapıları insanların *ne yapmayı tercih ettikleri* ve *sahip oldukları becerilerden nasıl faydalandıkları* konusunda fikir verir (Sternberg, 1997). Dolayısıyla, bir stil kendi başına bir beceri değil, insanların sahip oldukları becerileri kullanmada yaptıkları bir tercihtir. Bu nedenle çeşitli stiller iyi ya da kötü değildirler, sadece farklıdırlar. Herkes bir stil profiline sahiptir. Başka bir değişle, bireyler her bir stili değişken miktarlarda sergiler, ancak herhangi tek bir profile kilitlenmezler. Stillerini faklı görevlere ve durumlara uymak için değiştirebilirler. Stiller, hayat boyunca daha çok çeşitlenir ve hayatın farklı noktalarında benzemeye çalışılan rol modellerinin bir sonucu olarak değişirler. İnsanlar stillerini değiştirmedeki esneklikleri ve tercihlerinin gücü açısından da çeşitlilik gösterirler. Tercih ettikleri stiller olsa bile, bu stiller sabit değil, değişkendir (Sternberg, 1994).

Bu açıdan stil kendi başına bir beceri ya da yetenek değil, beceri kullanmada bireyin yaptığı tercih olarak düşünülür. Stilin bir tercih olarak tanımlanması, onun

becerilerden farkının altını çizer. Çükü beceriler kişinin bir şeyi yapabilirliği ile ilgiliyken, stiller, bireyin neyi, nasıl yapmayı tercih ettiği ile ilgilidir. Bu nedenle çeşitli stiller iyi ya da kötü değil, sadece farklıdırlar (Duru, 2004: 171).

Stil, bireyin yeteneklerini kullanmayı tercih ettiği yol olarak tanımlanmıştır. Stiller kesinlikle bir yetenek değil, bir tercih etme veya birini diğerinden üstün tutma olayıdır. İnsanlar aynı zamanda birden çok stile sahiptirler ve zamanı geldiğinde bu stillerden biri veya birkaçı çeşitli oranlarda kullanılır. Stil olgusu "ya hep, ya hiç" eğilimi değil, tercihte bulunma ve derece durumudur (Sternberg, Grigorenko, 2001: 2).

Stil kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Bu nedenle değişik stillerin iyi ya da kötü oluşlarından söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir. Düşünme biçimi tercihlerindeki farklılıklar, bütün sosyal ortamlarda, gerek birebir gerekse grup etkileşimlerini önemli ölçüde etkiler niteliktedir (Buluş, 2000: 3).

Stil, bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Stil, bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken tercih ettiği yoldur. Başka bir ifadeyle stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır. Yetenek ise bireyin yapabildiği beceri (skill) ya da beceri bileşimleridir (Sternberg, 1997; Zhang, 2000; Zhang & Sternberg, 2000; Akt: Fer, 2005: 5).

Kavramsal problemler, stilin kuramsal bir yapı olarak ele alınmasından kaynaklanır. Stil kavramının tanımını oluşturmada iki önemli nokta bulunmaktadır. Birincisi stil ve strateji kavramları arasındaki farkın anlaşılmasıdır. İki kavramın da farklı kuramsal temelleri bulunmaktadır ve işlevsel olarak da farklılıkları vardır. Stratejiler, karar alma sürecinde hatayı en aza indirgemek için uygulanan işlemlerdir. Temelde, bilinçlilik düzeyi, stil ve strateji kavramlarının ayırt edilmesindeki en önemli faktörlerden biridir. Stiller bireyin farkında olmadan uyguladığı işlemler olarak tanımlanırken, strateji kavramı ise alternatifler arasından daha bir bilinçli bir şekilde seçim yapmaktır. Özetle, strateji belli bir görev ya da bağlam kapsamında

kullanılırken, stil kavramı duruma göre değişip değişmeme konusunda beceri ile stratejinin arasında yer alır (Sternberg, Grigorenko, 2001: 2-3).

Stil kavramının büyük bir olasılıkla fizyolojik temelleri vardır ve birey için kalıcıdır. Bunun aksine strateji ise durumlar ve görevlerle başa çıkabilmek için öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek yollardır. Aynı zamanda strateji, stillerin belli bir durumu en iyi bir şekilde sonuçlandırmak için nasıl kullanılacağının yöntemlerini de içerir (Riding, 2001: 48).

Stratejiler, belirli görevlerin yerine getirilmesi sırasında öğrenciler tarafından kullanılan ve o göreve has yöntemlerdir. Stil ve strateji arasındaki en önemli fark, stil kavramının belirli görevlere has olmayıp genel tercihlere odaklanmasıdır. Stratejiler ise belirli görevler için özelleştiğinden daha değişken olabilir ve görevin amacı ve yapısı, zaman, mekân gibi faktörlerden etkilenir (Moutsios-Rentzos ve Simpson, 2005: 3).

Stil, bir grup öğrenme veya öğretme stratejisinin eğitsel bir iletişime uyarlanmasıdır. Bir sanat okulunda bu uyarlama genellikle gösterim şeklinde olurken, bir lisede sözel iletişim ve laboratuar tecrübesi şeklindedir. Akademik öğrenmede ve yenilik yanlısı eğitimlerde insanlar farklı türde stratejileri kişisel stilleri olarak kabul etmektedirler (Pask, 1988: 85-96).

Stil kavramının tanımlanmasında ikinci önemli nokta ise stilin kendi doğasından kaynaklanır. Birçok kuramcı stili zekâ ve kişiliğin kesiştiği nokta olarak tanımlar (Sternberg, Grigorenko, 2001: 2-3).

Son yıllarda stil çalışmalarına yenilenmiş bir ilgi vardır. Bu ilgi iki nedenden kaynaklanmaktadır. Birincisi daha önceki stil çalışmaları üstüne kavramsal bir bütünleşme sağlanmıştır ve ikincisi stil olarak tanımlanan farklı yapılar arasında ilişkileri araştırmayı amaçlayan ampirik çalışmalar artmıştır (Zhang, 2000: 271).

Kavramsal bütünleştirme çerçevesinde üç çalışma göze çarpmaktadır. Birincisi Curry (1983), ikincisi Riding ve Cheema (1991) ve üçüncüsü Stenberg (1997) tarafından yapılan çalışmalardır (Duru, 2002: 175).

Curry (1983) stil ölçümünde üç katmanlı "soğan" modeli önermiştir. Tüm stillerin soğan modelindeki gibi 3 sınıfta toplanabileceğini düşünmektedir. En dıştaki boyut bireyin içinde öğrendiği çevresel tercihleri nitelemektedir. Ortadaki katman bireyin bilgiyi işleme sürecini değerlendiren stil ölçümlerini içermektedir. En içteki katman bireyin bir bilgiyi kavrayıp özümsemesi yaklaşımını içeren bilişsel kişiliksel yapısını değerlendiren stil ölçümlerini içermektedir (Zhang, 2000: 272).

Riding ve Cheema (1991) tarafından yapılan çalışmalar, iki boyutlu stil temelli çalışmalardır. Birincisi bireyin bütünü veya parçaları kavradığı ile ilgilenen bütüncül-analitik stillerdir. İkincisi bireyin sözlerle mi yoksa resimlerle mi düşündüğü noktasında sözsel-betimsel stillerdir (Zhang, 2000: 272).

Sternberg (1997) literatürde stillerle ilgili çalışmaları en kapsamlı şekilde, gelişim ve orijinlerine bağlı olarak analiz etmiş ve üç farklı şekilde sınıflamıştır. Bunlar; biliş merkezli stiller, kişilik merkezli stiller ve aktivite merkezli stillerdir. Biliş merkezli stil yaklaşımları, biliş ve algılama gibi bireysel farklılıklar üzerine odaklanmıştır. Konu ile ilgili çalışmalarda bazı stiller tanımlanmış ve biliş kavramı, biliş süreci ile ilişkili genel anlamının yanında, biliş durumu ve bilişsel değer farklılaşması gibi daha özel boyutları içerecek şekilde genişletilmiştir. Kişilik merkezli stil yaklaşımları, bireysel özellikler ile ilgili diğer stil çalışmalarını içerir. Bu gelenek içinde adı geçen model ve kuramlar daha çok, kişilik ve bilişin benzer görünümleri açısında stillere yaklaşır ve stili, bireyin özelliklerinin bir fonksiyonu olarak değerlendirirler. Üçüncü stil yaklaşımı aktivite merkezlidir ve doğrudan sınıf içi durumlara, öğrenme-öğretme sürecine ve çevrenin farklı görünümlerine odaklanmıştır. Bu çalışmalar sonucu "öğrenme stilleri" kavramı geliştirilmiştir (Duru, 2004: 172).

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekilde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimde uygular. Böylece farkında olsun veya olmasın, her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (stilleri) oluşur (Parlette ve Rae, 1993; Akt: Buluş, 2000: 55).

1.8.3. Düşünme Stilleri

Diğer bütün canlılardan farklı olarak insan, düşünme eylemini gerçekleştirmekte ve bu eylemleri sonucunda da düşünceleri meydana getirmektedir. Düşünme aynı zamanda neyi, nasıl yapacağımıza karar verme işlemidir. İnsanlar genelde nasıl düşündükleri konusunda çok az düşünme, hatta hemen hemen hiç düşünmeme eğilimindedirler. Oysa düşünme stili bireyi, gerçekleştireceği her etkinlikte etkiler nitelikte bir süreçtir (Buluş, 2000: 4).

İnsanların günlük etkinliklerini bir şekilde idare etmeleri ya da halletmeleri gerekir. Bunu yapmanın birçok yolu vardır. Mümkün olduğu sürece insanlar rahat oldukları stilleri seçerler. Yine de insanlar stilleri kullanmada ve belirli bir durumun biçimsel gereklerine kendilerini adapte etmeyi denemede en azından bir derece esnektirler. Bu yüzden, bir durumda belli bir seçimi olan bir bireyin başka bir durumda başka bir seçimi olabilir. Dahası, stiller zamanla ve hayatın gerekleri sebebiyle değişebilirler. Ayrıca düşünme stilleri insanların içinde yaşadıkları toplum tarafından da en azından kısmen değiştirilebilir (Zhang ve Sternberg, 2000). Eğer düşünme stilleri profili, çevreye iyi bir şekilde uyarsa birey başarılı olur. Eğer düşünme stilleri çevreye uymazsa, birey sıkıntı çeker. Çünkü toplum eşit becerilere sahip olan insanları eşit olarak değerlendirmez. Daha çok, stilleri belirli bir durumdaki beklentilere uyan kişilerin daha yüksek beceri seviyelerine sahip oldukları düşünülür (Sternberg, 1997).

Düşünme stili, bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve problem çözmesinde, farkında olarak ya da olmayarak geliştirdiği bilgi işleme yöntemidir (Parlette ve Rae, 1993; Akt: Çatalbaş, 2006).

Sternberg (1988) ise düşünme stilini zihinsel özyönetim kuramına dayalı olarak açıklar ve düşünme stilinin, bireylerin zihin ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri ve düşünmeyi tercih ettikleri yol olarak tanımlar. Bu bakımdan düşünme stili zekâ veya yetenek olarak açıklanamaz, aksine zekâ ya da yeteneğin kullanılma biçimidir (Akt: Fer, 2005: 6).

Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Düşünme stilleri, bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir. Bireylerin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir profili mevcuttur, ancak yalnızca bir profile bağımlı değillerdir. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak amacıyla düşünme stilleri değişiklik gösterebilir (Sünbül, 2004: 2).

Stiller ayrıca insanların bireysel durumları (yaş, cinsiyet) ve sosyo-ekonomik statüleri (hobi, liderlik deneyimi ve çalışma deneyimi gibi) ile de yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2004). Bir bireyin düşünme stili, kalıtsal eğilimlerin ve ilk davranışsal deneyimlere verilen tepkilerin etkileşimli bir karışımıdır. Bunun bir sonucu olarak her birey belirli bir düşünme metodunu tercih eder (Harrison ve Bramson, 1984; Akt: Golian, 1999).

Literatürde stillerin; biliş merkezliler, kişilik merkezliler ve etkinlik merkezliler olarak gruplandırılmasına sıkça rastlanmaktadır. Bu üç grup kavramsal olarak birbirinden farklıdır, fakat üçünün de ortak yanı, bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede tercih ettikleri yollara odaklanışıdır. Biliş merkezli yaklaşımlar bilişsel stillerle, bireyin belirli bir bilgiyi nasıl bilişe geçirdiği ile ilgilidir. Bireyin algısal ve zihinsel yeteneklerini içerir ve bilgi işleme üstüne odaklanır (örneğin, Witkin'in alan bağımlı ve alan bağımsız modeli). Kişilik merkezli yaklaşımlar bireysel kişilik özelliklerini içerir (örneğin, Myers-Briggs modeli). Etkinlik merkezli

ya da diğer adı ile öğrenme merkezli yaklaşımlar ise bireyin bir konuyu nasıl öğrenmeyi tercih ettiği üstüne odaklanır (örneğin, Kolb modeli) (Fer, 2005: 5).

Bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve problem çözmesinde, farkında olsun olmasın geliştirdiği bilgi işleme yöntemidir (Parlette ve Rae, 1993; Akt: Çatalbaş, 2006: 9).

Bireyin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığının bilinmesi, etkili olmayan düşünme stillerinin zamanla daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesi ve düşünme stillerinde duruma göre esnek olabilme becerisinin kazandırılması ile bireyin üretkenliği verimi ve uyumu arttırabilir. Böylece daha etkili ve kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için gerekli ortam oluşturulması sağlanabilir (Balgalmış, 2007: 8).

Sternberg (1999: 8) çeşitli görevleri yerine getirirken ön plana çıkan bireysel farklılıklara diğer stillerden farklı bir anlayış ile yaklaşmıştır. Sternberg stilleri bireyin görevleri belli bir şekilde yapmak için tercih ettikleri yollar olarak görmektedir. Bu tercihlerin belli kategorilerden çok dereceleri vardır, bu şekilde bireylerin tek bir stilinin olmasından çok, bir ya da birden fazla diğerlerine göre daha baskın stillerinden söz edilebilir. Bu nedenle bireyin üzerinde çalıştığı görev, baskın olan stilini kullanmasına izin veriyorsa, kişinin bu görevde başarılı olma şansı daha yüksektir. Bireyin baskın stilinin onun baskın becerileri ile örtüşmesi beklenmektedir. Ancak, bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Beceriler ve stillerin örtüştüğü durumlarda başarı katlanmakta, örtüşmeyen durumlarda ise bireyin başarılı olamama ve hayal kırıklığına uğrama olasılığı artmaktadır.

Sternberg ve Grigorenko (1997: 10) stil kavramının bir alt kümesi olan bilişsel stilleri bireylerin kendine özgü ve tipik olarak tercih ettikleri bilgiyi işleme yolları olarak tanımlamıştır. Düşünme stilleri ise, bilişsel stil çalışmalarına işaret eder nitelikte olması bir yana, becerilerin kullanılmasında tercih edilen yol olarak açıklanmıştır. Sternberg'in stil kavramına yaklaşımını dayandırdığı zihinsel öz yönetim kuramı, devlet yönetim stillerinin, bireylerin kendilerini organize etme

yollarının yansıması olduğu fikrinden yola çıkarak bireylerin bir stil kümesine sahip olduklarını ve yaşamda karşılaşılan ve yaşanan şeylerin daha en başında 'düşünme'den kaynaklandığını vurgular. Bu düşünme stilleri, içinde bulunulan duruma ve tercih edilmelerindeki isteklilik durumuna göre çeşitlilik gösterir. Belirli ölçülerde esnekliğe sahiptirler. Genellikle sosyal, ölçülebilir ve öğretilebilirdirler. Bireyin yaşamı boyunca değişime uğrayıp farklılık gösterebileceği gibi, bir durum veya olay için geçerli ve değerli olabilirken bir başka durumda tamamen önemini yitirebilir. Stiller kesinlikle becerilerle karıştırılmamalıdırlar. Sternberg'e göre stiller kişilik ve biliş arasında bir köprü oluştururlar.

Sternberg, diğer stil kuramcılarından farklı olarak, stil türlerini bir testte elde edilen başarıya göre belirlemiyordu. Düşünme stillerinin türlerini oluşturmak için Sternberg, bireyin kendini yönetmesi ile ilgili karmaşık bir metafor oluşturmuştur. Buna göre, herhangi bir yönetim sistemi gibi stillerin yasa yapıcı, yürütmeci ve yargılayıcı olmak üzere işlevleri ve monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik olmak üzere biçimleri bulunmaktadır. Stiller küresel ya da yerel düzeyde işleyebilir, yönelimlerde içsel veya dışsal olabilir, eğilimlerde ise liberal ya da muhafazakâr olabilir. Yönetim modelinden ortaya çıkan ölçek ve kavramlar deneysel olarak da desteklenmektedir (Sternberg, 1999, 23-24). Sternberg'in 'Zihinsel Özyönetim Kuramı' bireylerin düşünme stilini esas alır. Kurama göre, nasıl bir toplum ya da hükümet kendini yönetirse, birey de kendini yönetir. Diğer bir deyişle kaynaklarını oluşturur, sınırlarını ve önceliklerini belirler, değişikliklere tepki verir, hatta direnç gösterir. Kurama göre insanlar, kendilerini, eylem ve etkinliklerini yönetme gereksinimi duyarlar. Bu çerçevede düşüncelerini ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize ederler. Kuramın temelini, düşünmeyi organize eden birey zihninin, dış dünyaya yansıma biçimi oluşturur.

Sternberg'in (1988, 1990, 1994, 1997) zihinsel özyönetim kuramı okul, ev, topluluk gibi ortamlarda kendine kullanım alanı bulmuştur. Bu kuramın merkezinde insanların günlük etkinliklerini gerçekleştirirken, bu etkinliklerin yönlendirilmeye veya yönetilmeye ihtiyaç duyması kavramı vardır. Bireyler mümkün olan her durumda kendilerini rahat ve huzurlu kılacak yönetim stillerini seçerler. Bu seçim yapılırken

ve uygulanırken içinde bulunulan duruma ayak uydurabilmek için esneklik şarttır. Bu sebepten, bir durum için tercih edilen stil bir başka durumda yerini bir başka tercihe bırakabilir. Dahası stiller zamanın ve yaşam şartlarının ortaya koyduğu faktörlere bağlı olarak değişebilir. Ayrıca bu kurama göre düşünme stilleri bir parça da olsa sosyal bir olgudur, bu yüzden zaman zaman bireylerin içinde yaşadığı çevre koşullarına göre uyarlanabilir (Zhang, Sternberg, 2001: 199).

Zihinsel Özyönetim Kuramına göre düşünme stili, insanların zihinlerini ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri, düşünmeyi tercih ettikleri yoldur. Zekâ ya da yetenek değildir, zekânın ya da yeteneğin kullanılma yoludur. Pratik olarak yeteneklerinde benzer olanlar dahi farklı düşünme stillerine sahiptir. Aslında bireyler tek bir stile değil, stillerden oluşan bir profile sahiptir. Bireyler bir işi yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler. Bunun için çeşitli yollar bulunur ve insanlar kendilerini rahat hissedecekleri stilleri seçerler. Başka bir ifadeyle bireyler stillerini kullanmada bir ölçüde esnek davranırlar ve belirli bir durumda kendilerini gerekli olan stile adapte etmeyi denerler. Bireyin sahip olduğu düşünme stili bir ölçüde sosyalleşebilir; bir dereceye kadar bireyin yaşadığı çevre ile etkileşime girerek değişebilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Grigeronko, Sternberg, 1997; Sternberg, 1997; Sternberg, Grigorenko, 1993, 1997; Zhang, Sternberg, 2000).

Duffin ve Simpson (2002'den aktaran Moutsios, 2005: 7), Sternberg'in zihinsel özyönetim kuramının tutarlı ve mantıklı, açık ve net bir şekilde yapılandırılmış olduğunu vurgulamışlardır. Sternberg toplumun yönetilme şekliyle bireylerin düşünmelerini düzenleme şekli arasındaki paralellikleri vurgulayarak beş temel boyutta topladığı on üç düşünme stili tanımlamıştır. Bu beş temel boyut; işgörüler (functions), biçimler (forms), düzeyler (levels), yönelim (scope), eğilimlerdir (leanings).

Zihinsel özyönetim kuramının temel özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Tek değil, beş boyut altında 13 düşünme stilini açıklamaya yönelir.
2. Tek bir stil yerine, bireyin stillerinin profilini içerir.
3. Stiller, iyi ya da kötü olarak sınıflanmaz çünkü stil tercihi, bireyin yaptığı iş ile etkileşimini içerir.

4. İkili karşıtlık (dichotomous) yerine, süreklilik (continua) gösterir (Sternberg, 1997).

Bireylerin düşünme stillerinin bilinmesi ve bu stillere uygun hal, hareket ve tutumlar içinde bulunulması insanlar arasındaki yanlış anlamaları en aza indirger ve iletişimi oldukça kuvvetlendirir. Derslerin klasik sistemle doğrudan anlatıldığı bir sınıfta düşünme stilinin bilinmesi ve bu stile uygun ders anlatımının dersin verimini ne derece artıracağı düşünülmelidir. Düşünme stillerinin eğitim-öğretim açısından bazı doğurguları bulunmaktadır. Doğrudan öğretim, tartışma, rol oynama gibi farklı öğretim yaklaşımları öğretimin daha etkili bir hale getirilmesi için kullanılmakta, ancak öğrenciler tüm öğretim yaklaşımlarından aynı şekilde faydalanamamaktadırlar. Örneğin, zorlayıcı bir fen dersi konusunda az yapılandırılmış, öğrenciyi sürece dahil eden bir sunumdan yüksek yeterlikte öğrenciler üst düzeyde faydalanırken, bu yaklaşım daha yapılandırılmış bir ortama ihtiyaç duyan daha az yeterlikteki öğrencileri zorlayabilir (Snow, Lohman, 1984; Akt: Renzulli, Dai, 2001: 26). Aynı şekilde, kuralları takip etmek isteyen, yürütmeci stile sahip bir öğrenci oldukça yapılandırılmış, öğrenciyi sürece daha az katan bir öğretim ortamında kendini güvende hissederken, bu ortam kendi kuralarını oluşturmak isteyen, yasa yapıcı stile sahip öğrencilere sıkıcı gelebilir (Sternberg, 1997; Akt: Renzulli, Dai, 2001: 26).

Literatürde, düşünme stillerini tartışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlarda, genel olarak, insanların nasıl düşündüğü ve ne tür düşünme stilleri kullandıkları açıklanmaya çalışılmaktadır (Buluş, 2000). Aşağıda bu kuramlardan bazılarına yer verilecektir.

1.8.4. Zihinsel Özyenetim (Benlik Yönetimi) Teorisi

Robert J. Sternberg tarafından geliştirilen bu teorinin temeli insanların günlük yaşamlarını, aktivitelerini bir şekilde, yönetme ve organize etme gereksinimi içinde oldukları düşüncesine dayanmaktadır. Kurama göre, bunu yapmanın çeşitli yolları vardır. Kişi bu belirlemeyi yaparken, kendisi için en uygun ve rahat olan düşünme

stilini seçme yoluna gider. Çoğu insan, çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle kullandığı düşünme stilinde esnektir ve bu uyum sürecinde, kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır. Zihnin bu şekilde zihinsel benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği önemli kılmaktadır. Sternberg (1994)'e göre düşünme stilleri bir ölçüde sosyaldirler, diğer bir deyişle düşünme stilleri belirli ölçülerde kişinin yaşadığı çevre tarafından değiştirilebilmektedir. Sternberg bireyin zihinsel isleyişini bir toplumun yönetimine benzetmekte ve bununla karşılaştırmaktadır. Sternberg zihinsel benlik yönetimini düşünme stilinden oluşan beş ayrı boyutta incelemektedir. Bu boyutlar fonksiyonlar-işlevler, formlar-biçimler-şekiller, düzeyler, konular-alanlar-yönelimler ve eğilimler olarak betimlenmiştir.

Sternberg, Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'nda (1988, 1997) bir toplumun kendini yönetme biçimini bir metafor (benzetme) olarak kullanarak, insanların da toplumlar gibi kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ileri sürmektedir. Kurama göre, bunu yapmanın çeşitli yolları vardır. Kişi, hangi iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu, yani düşünme stilini seçeceğini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider. Bu nedenle, çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle çoğu insan kullandığı düşünme stilinde esnektir ve uyum sürecinde kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır. Ayrıca, düşünme stillerini kullanma düzeyi açısından bireylerin birbirlerinden farklılaştıkları dikkate alındığında, her insanda bu stillerden herhangi birinin daha baskın olduğu söylenebilir. Zihnin bu şekilde, benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği beraberinde getirmektedir (Akt: Buluş, 2005: 4).

Düşünme stilleri uzayı çok boyutludur. Farklı stiller, form grafikleri ve korelasyonel eğilimleri açısından doğrusal bir ilişki içinde değildirler. İnsanlar tercih ettikleri düşünme stillerine bağlı olarak bir stil profiline sahip olmalarına rağmen, bu profil sabit ve değişmez değildir. Yaşam süreci içerisinde stiller değişebilir, çeşitlenebilir ya da gelişimsel değişimlere uğrayabilir (Duru, 2002: 184).

Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramında okul içinde ve dışında, bireylerin günlük aktivitelerini nasıl düzenleyip, yönettikleri oldukça önemli bir yer tutar. Bu açıdan kuram, akademik ve akademik olmayan her iki durum üzerinde de odaklanır. Kuramın temel çıkış noktası, insanların da toplumlar gibi kendi kendilerini yönetmeye ve günlük aktivitelerini düzenlemede, kendileri için en uygun olan ve kendilerini en rahat hissedebilecekleri düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler. Kuram beş farklı boyutta 13 farklı düşünme stilini tartışır (Duru, 2004: 172).

Zhang (2001; Akt: Duru, 2004: 174), düşünme stillerini iki boyut altında sınıflandırılabileceğini önermektedir. Bu bakış açısına göre, düşünme stillerinin birinci boyutu yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerinden oluşmaktadır. İkinci tip düşünme stilleri yürütme, lokal, muhafazakar stiller gibi daha az bilişsel çaba gerektiren bilgi işleme süreçlerini içerir.

Bu araştırmada da kullanılan ve Sternberg'in 'Zihinsel Özyönetim Kuramı'na dayalı olarak Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen, beş temel boyut altında 13 alt ölçeği bulanan DBE'nin (Sternberg, 1997; Zhang, 2002a) temel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Zihinsel Özyönetim (Benlik Yönetimi) Kuramına Göre Düşünme Stili Boyutları ve Temel Özellikleri

I. İşgörüler (Functions)	1. Yasayapıcı (Legistlative): Yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten.
	2. Yürütmeci (Executive): Uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen.
	3. Yargılayıcı (Judicial): Yargılayan, değerlendiren, görüş belirten.
II. Biçimler (Forms)	4. Tekerkçi (Monarchic): Aynı anda tek amaca ve işe odaklanan.
	5. Aşamacı (Hierarchic): Çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan.
	6. Çokerkçi (Oligarchic): Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan.
	7. Anarşik (Anarchic): İşlere rastgele yaklaşan, sistemlerden kaçınan.
III. Düzeyler (Levels)	8. Bütünsel (Global): Soyut düşüncelerle, genel çerçeveyle uğraşan.
	9. Ayrıntısal (Local): Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan.
IV. Yönelimler (Scopes)	10. İçedönük (Internal): Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan.
	11. Dışadönük (External): Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan.
V. Eğilimler (Leanings)	12. Yenilikçi (Liberal): Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci.
	13. Tutucu (Conservative): Geleneksel, denenmişi tercih eden, gerçekçi.

Kaynak: (Fer, 2005: 7)

Benlik Yönetimi Kuramı genel olarak, entellektüel stilleri (yasama, yürütme, yargı stili gibi) ve benlik yönetim stillerini (hiyerarşik, monarşik stil gibi) değerlendirir. Bu stiller kişilerarası ilişkilerden ziyade öğrenme ve performansla ilgilidir. Sadece içsel ve dışsal düşünme stili kişiler arası ilişkiler içerir (Dai ve Fedhuson, 1999; Akt: Duru, 2004: 174).

1.8.4.1. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Fonksiyonları

Yönetimlerin üç fonksiyonundan söz edilebilir; yasama, yürütme ve yargı. Yönetim ile ilgili işlerde yasama birimi, yürütme birimi tarafından yerine getirilecek kanunları ve politikaları belirler. Yargı birimi kanunların doğru bir şekilde yerine getirilip getirilmediğini ve kanunların çiğnenip çiğnenmediğini denetler. İnsanların da bir iş veya bir konu ile ilgili düşünmelerinde, bu fonksiyonların yerine getirilmesine gereksinimleri vardır. Bu nedenle kuramda, toplumların kendilerini yönetmeleri ile bireyin kendisini yönetmesi arasında analojiden yararlanılmıştır. Zihinsel benlik yönetiminin yasama fonksiyonu yaratıcılık, imajinasyon ve planlama ile, yürütme fonksiyonu yerine getirme ve uygulama ile, yargı fonksiyonu yargılama, analiz etme, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilgilidir (Duru, 2004: 185).

Zihinsel Benlik Yönetiminde bu üç fonksiyon da bulunmaktadır. Toplumların yönetiminde var olan yasama, yürütme ve yargı işlevleri gibi, zihin de aynı fonksiyonları yerine getirme özelliğine sahiptir. Ancak her insanda bu fonksiyonlardan herhangi biri daha dominanttır (Buluş, 2005).

Yasama (Legislative):
Yasama stili, sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten ve neyi, nasıl yapacakları hakkında karar vermekten hoşlanan insanlarda görülür. Bu bireyler kendi kurallarını yaratmaktan hoşlanır ve yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Örneğin yaratıcı kompozisyon yazma, yenilikçi projeler dizayn etme yasama düşünme stiline sahip bireylerin hoşlandıkları aktivitelerdir (Duru, 2004: 174). Problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan ve planlamaktan hoşlanan bireyleri karakterize eder (Buluş, 2005: 5). Bu düşünce stilinde bireyler, kendi kurallarını koyabilen bireyler olma eğilimindedirler (Çubukçu, 2004/b: 90). Bu insanlar kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven insanlardır (Balkıs, 2003). Bu insanlar önceden yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrenci için en zevkli ve doyurucu olan, çalışmasını yazmaktan çok ona başlık bulma, onu nasıl yapılandıracağına ve organize edeceğine ilişkin düşünceler oluşturmaktır.

Yürütme (Executive):

Yürütme stili, bir görevi yerine getirme ve uygulama ile ilgilidir. Bu stili kullanan insanlar var olan kurallara uymayı ve yapılandırılmış problemleri tercih ederler. Kendi kendilerine bir yapı yaratmaktan ziyade, bilinen, var olan yapı ve yöntemleri kullanmayı severler. Çözümü bilinen bir matematik problemi, bu stile sahip bireylerin hoşlandıkları bir etkinliktir (Duru, 2004: 187). Bu stile sahip bireyler uygulamacıdır. Kuralları takip eder, işleri yapmak için bilinen yolları denerler ve daha önce incelenmiş problemleri tercih ederler. Problemleri formülleştirerek çözmeyi ve kendisininkini önermektense başkalarının fikirlerini geliştirmeyi tercih ederler (Akbulut, 2006: 511). Innerst (1998)'e göre, yürütme düşünme stiline sahip bireyler daha çok aracıdırlar. Onlar bir şeyi nasıl yapacakları ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Akt: Duru, 2004: 187). Hazır sunulan matematik problemlerini çözmek, başkalarının fikirlerini aktarabilecekleri seminer ve konferansları vermek vb. işleri tercih eden bireylerdir (Palut, 2003). Yasama düşünme stiline sahip olan birey, konu başlığını kendisi belirlemeyi tercih ederken, yürütme düşünme stiline sahip birey konu başlığının verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih eder. Böyle öğrenciler yapılandırılmış test türü sınavları tercih ederken, yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren derslerden kaçınırlar.

Yargı (Judicial):

Yargı stili, kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, olay ve olguları karşılaştırmaktan ve analiz etmekten hoşlanan bireylerde görülür. Yargı stilini kullanan insanlar, düşüncelerini açıklama, eleştiri yazma ve program değerlendirmede başarılı olurlar. Yargı stilini kullanan bireyler okulda bir romandaki karakterleri karşılaştırma, hikâyenin temasını analiz etme, bir hipotezin doğru ve yanlışlığını test etme gibi etkinliklerden hoşlanırlar (Duru, 2004: 188).

Kuralları ve yöntemleri irdelemeyi seven, nesne ve olayları yargılamaktan hoşlanan bireylerdir (Palut, 2003). Başkalarının eserlerini tenkit etmekten, eleştirel makaleler yazmaktan, tepki ve tekliflerde bulunmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001). Yargı düşünme stili, kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, nesneleri, olay ve olguları

yargılamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve analiz etmeyi tercih eden insanlarda görülür (Balkıs, 2004).

Öğrenciler için düşünüldüğünde, analitik denemeleri, örneğin iki bakış açısını karşılaştıracakları veya bir bakış açısını değerlendirecekleri çalışmaları tercih ederler. Bu gibi öğrenciler, ayrıca analitik test sorularını açık, ezbere olanlarına (yürütme düşünme stiline sahip olanlar tarafından) tercih ederler.

1.8.4.2. Zihinsel Benlik Yönetiminin Biçimleri

Zihinsel Benlik Yönetiminin biçimleri bir ülkenin yönetim biçimlerine benzetilmiştir. Bunlar monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik düşünme biçimleri olarak adlandırılmıştır. Her bir form dünyaya ve problemlere farklı yaklaşımlar içerir. (Duru, 2004: 189).

Monarşik (Monarchic):
Monarşik düşünme biçiminde, çoklu bakış açısı yerine bir şeyleri yapmanın tek yolu baskındır. Bu nedenle monarşik düşünme stilini kullanan insanlar tek bir amaç üzerine yoğunlaşırlar. Problemlerin çözümlerinde önlerinde engelin olmasına izin vermez, engellere ya ilgisiz kalır ya da onları görmezden gelirler (Duru, 2004: 190). Dolayısı ile bu stili kullanan bireyler yalnız tek bir sorunla uğraşırlar ve o sorun üzerine yoğunlaşırlar.

Monarşik düşünme stilinde birey, belli bir zaman diliminde bir şey üzerine tam olarak odaklandığı işlerde katılmaktan zevk alır (Çubukçu, 2004: 90). Bütün enerji kaynaklarını sarf ederek bir anda bir şeyi yapmayı sever; sanat, bilim, tarih, ticaret vs. sahalarda tek bir projede olmaktan hoşlanırlar (Park & ark., 2005). Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutarlar (Buluş, 2005: 6). Monarşik düşünme stiline sahip birey zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedir (Balkıs, 2003). Yarın öğlen çalışma yapmayı planlayan ve dikkatini dağıtan bazı detaylarla karşılaşan öğrenci monarşik

düşünme stilinden yararlanacaktır. Bu öğrenci, öncelikle dikkatini dağıtan detayların, bitirmesi gereken çalışmasına karışmasına izin vermeyecektir.

Hiyerarşik (Hierarchic):

Hiyerarşik düşünme biçimi, farklı görev ve alanlarla ilişkili olarak, birçok amacı aynı anda dikkate alma eğilimini ifade eder. Bu stili kullanan insanlar, öncelikli ihtiyaçlarının öneminin farkında oldukları için, durumları ve problemleri daha iyi organize etme eğilimindedirler. Sistemli çalışma becerileri büyük ölçüde bu düşünme stili ile ilişkilidir (Duru, 2004: 190). Zamanını değişik derecelerde öneme sahip ev ödevlerine bölüştürme-ayırma gereksinimi duyan öğrenci, hiyerarşik bir düşünme stili sahibi oluşundan yararlanacaktır.

Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duyusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğimindedirler (Balkıs, 2003). Her biri farklı bir önceliğe sahip olabilen birçok sayıdaki hedefe izin verme eğilimindedir, aynı anda birçok görevi nasıl yerine getirebileceğini ve yerine getirilmesi için önceliğini de bilirler (Akbulut, 2006: 511).

Oligarşik (Oligarchic):

Oligarşik stil, aynı anda birden çok amaca motive olma eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler, genellikle yarışmacı amaçları tercih etme eğilimindedirler. Bu düşünme biçiminin hiyerarşik düşünme biçiminden farkı, bu stili kullanan bireylerin her şeyi eşit önemde algılama eğiliminde olmalarıdır (Duru, 2004: 190). Oligarşik düşünme stiline sahip öğrenci, her biri eşit ağırlıkta olan birçok test içeren bir derste başarılı olacaktır.

Oligarşik düşünme biçimi, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çeker (Buluş, 2000). Bu düşünme stilini sık kullananlar aynı anda birden fazla işle ilgilenmeyi seven fakat öncelik sırasına dizmekte sorun yaşayan bireylerdir (Palut, 2003). Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten

alıkoyar, çünkü söz konusu konular çerçevesinde her şeyi eşit düzeyde önemde algılarlar (Balkıs, 2003). Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan, zamanını etkili kullanmayan kişilerdir (Fer, 2005).

Anarşik (Anarchic):
Anarşik düşünme stili, bir konuya dağınık yaklaşma ve sistemli olmama eğilimiyle ilişkilidir. Bu nedenle bu stili tercih eden insanlar, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi gösterirler. Sistemleri dikkate almama, kural ve prosedürlere uymama, katı tutum ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Duru, 2004: 191). Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, takip edilecek açık prosedürler olmadığında veya karşılaşılan problemler iç görüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar.

Anarşik düşünme stilinde birey, kaygı yaratmayan, rahatlık, esneklik veren işler üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanır. Herhangi bir şeye bağlı olmaktan kaçınır. Sistematik değildir (Çubukçu, 2004/a: 3). Anarşik düşünme biçimine sahip bireyler için kurallar, prosedürler ve yönergelerin hiçbir değeri anlamı yoktur. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması, ayırt edilmesi güç olan gereksinimler ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözmede gelişigüzel bir yaklaşım kullanma, kuralları, formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Buluş, 2005: 6).

1.8.4.3. Zihinsel Benlik Yönetiminin Düzeyleri

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

Global (Global):
Global düşünme stili, bir konuya tepeden bakabilme, birbiriyle ilişkili öğeleri görebilme eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan insanlar, göreli olarak daha geniş

boyutlu ve soyut konularla ilgilenme, onlarla uğraşma eğilimindedirler. Üst düzeyde kavramsallaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda oldukça başarılıdırlar. Bununla birlikte detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaz ve detaylara ilgi göstermezler. Ağaçlardan ziyade ormanı görme eğilimindedirler. Bu nedenle sık sık ormanda ağaçların işaretlerini kaybederler (Duru, 2004: 191).

Global düşünme stilini kullanan insanlar göreli olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları göz ardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler (Buluş, 2005: 7). Global birey, kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sever. Benzetme yapılırsa bu gibi insanlar çoğunlukla ormanın içindeki ağaçları değil, ormanın kendisini görme eğilimindedirler (Balkıs, 2003). Genel çerçeveyle ilgilenen insanlardır (Fer, 2005: 7). Global düşünme stiline sahip bir öğrenci, örneğin bir romanın, tarihi bir olayın veya bir bilimsel teorinin genel kabaca bir değerlendirmesini ölçen bir sınavda, detayları sorgulayan bir sınava göre daha başarılı olur.

Yerel (Local):
Lokal düşünme biçimi, genel ve kapsamlı bakış açısından ziyade, detaylara ilgi gösterme, detaylarla uğraşma eğilimi ile ilgilidir. Bu stili kullanan bireyler detaylarla ilgili çalışma gerektiren görevleri ve somut problemlerle uğraşmayı, soyut konulara tercih ederler. Genellikle faydacı amaçlara yönelme eğilimindedirler. Bu düşünme stiline sahip bireyler için tehlike, ağaç için ormanda kaybolmaktır. Küçük detaylar oldukça önemli düzeyde zaman kaybetmelerine neden olur. Parçayla uğraşırken bütünü göremezler. Bu nedenle önemli ile önemsizi birbirinden ayırmada oldukça zorlanırlar (Duru, 2004: 191).

Lokal düşünme stilini kullanan insanlar detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanır (Zhang, 2001). Pragmatik eğilimlidirler. Bu gibi insanlar, global düşünme stilinin hoşlanmadığı konulardan zevk alırlar ve çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler (Balkıs, 2003). Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci, küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz gerektiren bir

konudan da kaçınır. Böyle insanlar, daha çok, ormanı bir bütün olarak değil, onun birer parçası olan ağaçları görme eğilimindedirler.

1.8.4.4. Zihinsel Benlik Yönetiminin Yönelimleri

Bireysel Zihin Yönetimi Teorisine göre, bireylerin ve hükümetlerin icraatlarında ortak noktalardan birini de yapılan işlemlerin sınırları (alanları) oluşturmaktadır. Bu bağlamda etraftaki insanlarla ya da hükümet ve devletlerle gerçekleşen ilişkilerin niteliksel yapıları önem kazanmaktadır. Bu nokta, teoride "Zihinsel Benlik Yönetiminin Alanları" başlığı ile ele alınmakta, içsel (İnternal) ve dışsal (External) olarak iki tür yaklaşımdan söz etmektedir (Palut, 2003).

İçsel (Internal):
İçsel düşünme stili içedönük, bireysel ilgi ve amaçlar geliştirme eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler, genellikle konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha az sosyaldirler. Yalnız çalışmayı tercih etme eğilimindedirler. Temel tercihleri, diğer insanlardan izole ilgi ve amaçlar geliştirmektir (Buluş, 2002). İçsel düşünme stiline sahip bireyler genelde, tek başlarına çalışmayı tercih eder ve grup içinde daha kaygılı olabilirler. Fakat bu içsel düşünme stilini kullanan bireylerin asla grupla çalışmadığı, çalışamadığı ya da dışsal düşünme stilini kullanan bireylerin asla tek başına çalışmada başarılı olamadıkları anlamına gelmez (Duru, 2004: 192).

İçsel Düşünme stilinde daha içsel olanlar içe dönük, konu merkezli, soğuk-ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Tek başlarına çalışmayı seçerler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirlikli öğrenme aktiviteleri ile değil, kendi başlarına tamamlamakla haz alırlar (Balkıs, 2003).

Dışsal (External):
Dışsal düşünme stilini kullanma eğiliminde olan bireyler, daha dışa dönüktürler. İlgileri genelde insan ilişkileri merkezlidir. Sosyal konulara daha duyarlı olma ve

sosyal problemlerin farkında olma eğilimindedirler. Mümkün olan durumlarda, diğer insanlarla çalışma ve işbirliğine yatkındırlar (Duru, 2004: 192).

Düşünme stilinde dışsal olanlar ise dışadönük, insan-merkezli, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyaldirler. Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup veya işbirlikli öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldığı çalışmalardır (Balkıs, 2003).

1.8.4.5. Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri

Sternberg teorisinde devlet, hükümet yönetimleri ile insanın zihinsel süreçleri arasında ortak nokta olarak her ikisinin de yaptıkları işlerde yenilikçi (Liberal) veya tutucu (Muhafazakâr) bir tavır içinde olabileceklerini ileri sürmektedir. Kuramında bu noktaları "Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri" başlığı altında toplamakta ve iki tür eğilimden söz etmektedir. Var olan kural ve yöntemleri sorgulamayı ve yeni yaklaşım ve ürünleri ortaya çıkarmayı benimseyen Liberal ve hâlihazırdaki yöntem ve uygulamaları benimseyen gelenek ve göreneklere sıkı sıkıya bağlı olan Muhafazakâr eğilimlerdir (Palut, 2003).

Liberal (Liberal):
Liberal düşünme stilini kullanan bireyler, var olan kural ve prosedürleri geliştirmeyi, üzerinde maksimum değişiklik yapmayı, belirsiz ve yapılandırılmamış durumlardan hoşlanırlar. Bu düşünme stilini kullanan insanlar, değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri iş ve görevler onlar için oldukça uygundur (Duru, 2004: 193).

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

Muhafazakâr (Conservative):
Muhafazakâr düşünme stilini kullanan bireyler, var olan kurallara ve prosedürlere uymaktan hoşlanır ve en az değişiklikle işlerini yapma eğilimindedirler. Belirsiz ortam ve görevler onlar için uygun değildir. Değişime direnmeyi ve öngörebilecekleri bir çevrede olmayı tercih ederler (Duru, 2004: 193).

Ağırlıklı olarak muhafazakâr düşünme stilinde bulunan bireyler var olan kurallara ve prosedürlere uyarak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu kadar belirsiz durumlardan uzak durmayı severler ve yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler (Balkıs, 2003).

Muhafazakâr düşünme stili yasama düşünme stilini engeller nitelikte değildir. Eğer kişi, temelde muhafazakâr özelliğe sahip olan yeni fikirlerden ve farklı davranış biçimlerinden hoşlanıyorsa, hem yasama hem de muhafazakâr düşünme stillerini bir arada barındırabilir.

Sternberg (1994), zihinsel-benlik yönetimi teorisi doğrultusunda her düşünme stiline uygun öğretim ve değerlendirme metotlarını belirlemiştir (Buluş, 2000).

1.8.5. Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi bir kişilik teorisidir ve birbirinden bağımsız ancak birbiriyle etkileşim içinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önermektedir. Bu teoride temelde duygulara dayalı olarak ortaya çıkan otomatik, sezgisel yaşantısal bir sistem ile bilgiyi nesnel olarak işleyen, bilinç ve derinlemesine düşünmeye dayalı rasyonel bir sistem karşılaştırılır. Çevre ve benlik hakkındaki yaşantısal ve rasyonel inançlar ve bunların ilişkileri, davranışı farklı biçimlerde yönlendiren şemaları oluştururlar. Yaşantısal bilgi işleme sistemindeki bilinç-dışılık şema teorisi ve farkındalık dışı bilgi işlemenin önemine değinen bilişsel bilimlerdeki araştırmalar ile uyuşmaktadır. Bilinçli karar verme ve bilişsel çaba, yüksek düzeyde dikkat kapasitesi gerektiren ve göreceli olarak daha fazla çaba ile işleyen bir süreçtir.

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi genel olarak diğer iki boyutlu süreç öneren teorilerle tutarlı olmasına rağmen, onlardan temelde, yaşantısal sistemde üzerinde durulan bilgi işlemede duygularının rolü yönüyle farklılaşmaktadır (Teglasi ve Epstein, 1998; Akt: Buluş, 2000).

Bu teorinin temel ilkeleri üç tür araştırma dizaynı ile araştırılmıştır. Bunların ilki, kısa hikâyelerin kullanıldığı, yaşantısal ve rasyonel düşünme biçimlerinin karşılaştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalar hem bu iki bilgi işleme sistemini hem de yaşantısal düşünme biçiminde duyguların önemini desteklemiştir. Problem çözmede duygu temelli, yaklaşımlar ile zihinsel çaba gerektiren yaklaşımların karşılaştırıldığı diğer deneysel araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İkinci tür çalışmalarda, deneklerden kazanma şanslarını tahmin etmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar, deneklerin mantıksal olasılıklara ilişkin bilgiyi göz ardı ettiklerini ve oranlardan çok varolan gerçek sayılar üzerinde yoğunlaştıklarını göstermiştir.

Üçüncü tür araştırma dizaynı, rasyonel ve yaşantısal düşünmede bireysel farklılıkları Epstein ve meslektaşlarının geliştirdiği araçlarla ölçen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, her iki bilgi işleme biçiminin birbirinden bağımsız ve bilgi işleme kalitesinin uyum ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Her iki sistem arasındaki temel farklardan biri yaşantısal düşünme biçiminin duygulanımlardan etkilendiği ve yaşantısal öğrenmelerle kavramsallaştığıdır. Buna karşın rasyonel sistemin kültürel olarak aktarılan bilgiyi ve çıkarımsal kuralları kullandığı yönündedir. Bireyler kendileri ve dünyaları hakkında hem rasyonel hem de yaşantısal inançlara sahiptirler ve bu inançlar bireyin gerçeğe ilişkin örtülü (implicit) ve açık (explicit) kavramlarını oluştururlar.

Yaşantısal sistemde bilgi işleme otomatik ve hızlı olduğundan, normalde, önce bu sistem işlem yapar ve bu nedenle de kendisinden sonra gelen rasyonel bilgi işleme biçimini etkiler. Ancak yaşantısal sistemin rasyonel sistemin işleyişinde yanlış (hatalı) sapmalara (eğilimlere) yol açtığı varsayılır. Çünkü rasyonel sistem ile bilgiye girişi sıklıkla farkında olunmadan, yaşantısal sistemde aktif olan şemalardan

etkilenir. Ayrıca rasyonel sistemdeki herhangi bir düşünce yaşantısal sistemdeki bir ilişkiyi (bağlantıyı) ve onunla bağlantılı olan duyguları harekete geçirebilir ve bu ilişkisel süreç ise normal olarak farkında olunmadan oluşur. Son olarak, rasyonel sistem sıklıkla, yaşantısal sistemdeki bu gibi bilinç dışı işleyen hatalı eğilimleri kontrol etmede yetersiz kalır, çünkü kişi kontrol etmesi gereken bir şeylerin olduğunu bilemez.

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

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

1 – Betimleyici

2 – Motivasyonel

Betimleyici şemalar benlik ve dünyaya ilişkin genellemelerdir. Örneğin; "Otorite figürleri güvenilir değildir (veya güvenilirdir)" ve "Ben sevilmeye değer (veya sevilmeyi hak etmeyen) bir insanım". Motivasyonel şemalar ise, yaşantı yoluyla

edinilen "meansend" (süreç-sonuç/yöntem-sonuç) veya "eğer o zaman ilişkileri" hakkındaki örtülü-üstü kapalı (implicit) inançlardan oluşur. Örneğin; "Otorite figürleriyle iletişim kurmanın yolu onların gönlünü almaktır" ve "Eğer çok çalışırsam başarılı olabilirim".

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar birbirine paralel ve birbiriyle etkileşim içinde bulunan iki tür bilgi işleme sistemi (düşünme stili) kullanırlar. Bunlardan analitik-rasyonel düşünme stili temelde bilinç düzeyinde işlev görmektedir ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsızdır. Sezgisel-yaşantısal düşünme stili ise otomatik, bilinç öncelikli, çağrışımsal, holistik (bütüncül), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenerek işlev gören bir sistemdir (Epstein ve ark., 1996; Akt: Buluş, 2000).

Davranış ve bilinçli düşünme bu iki sistemin ortak fonksiyonu olarak kabul edilir. Her iki sistemin belirli ortamlardaki-durumlardaki göreli dominantlığı değişik parametrelerce belirlenir. Diğer bir anlatımla, bu sistemlerden herhangi birinin daha yoğun olarak kullanımı bazı değişkenlere bağlıdır. Bunlar söyle sıralanabilir:
- Düşünme biçimini-stilini tercihte sayısal farklılıklar,
- Karşılaşılan durum için genelde kullanılagelen tepki biçimi ve durumun buna uygunluk derecesi (örneğin, matematiksel problemler temelde rasyonel, kişiler arası problemler ise yaşantısal sistem yaklaşımıyla ele alınırlar),
- Duruma, olaya uyan duygusal kalıtım veya durumdan duygusal olarak etkilenme derecesi,
- Uygun-ilgili yaşantının tekrar miktarı-derecesi.

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

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve yaşantısal düşünme biçimlerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum

sürecinde, bu iki düşünme biçimi, birçok değişik davranış ile ilişkisi açısından önem kazanır. Örneğin, başa çıkma becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişiler arası ilişkiler bu değişkenlerin birkaçını oluşturur.

Yaşantısal sistem yüksek düzeyde uyum sağlayıcı (adaptive) kabul edildiği halde, günümüzün teknolojik olarak gelişmiş ve modern toplumuna uyumda yetersiz kalmaktadır. Derinlemesine düşünmeye dayalı analitik-rasyonel sisteme karşı, yaşantısal sistem bilgiyi otomatik, hızlı, somut, çağrışımsal ve bütüncül (holistik) olarak işleyen bir sezgisel sistemdir (Epstein ve ark., 1996).

1.8.6. Konuyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sadece 2000 yılından sonra yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.8.6.1. Düşünme Stilleriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Buluş (2000), "Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi" adını taşıyan araştırmasının örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde değişik bölümlerde öğrenin gören 335 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan Kişi Algı Ölçeği (Buluş, 2000), Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Buluş, 2000) ve Tutarlılık Tercihi Ölçeği (Buluş, 2000) kullanılmıştır. Bulgular, bağımlı değişkenlerden yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme ile ilişkili, sezgisel düşünme ve akademik başarı ile ilişkisiz olduğuna yönelik beklentilerin desteklendiğini göstermiştir. Buna karşın, yükleme karmaşıklığı ile bilişsel tutarlılık tercihi, bilişsel tutarlılık tercihi ile rasyonel düşünme, bilişsel tutarlılık tercihi ile akademik başarı ve rasyonel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin önemli olmadığı görülmüştür.

Duru (2002), "Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlığını taşıyan araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 402 öğretmen adayının düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Buluş (2000) tarafından yapılan Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Epstein ve ark., 1996), geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Duru (2000) tarafından yapılan Yardım Etme Eğilimleri Ölçeği (Romer, Gruder & Lizaddro, 1986) ve Kişiler Arası Tepki Verme Ölçeği (Davis, 1980) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında bağımlı değişkenler arası ilişkilere bakıldığında, empatinin yardım etme davranışı ile düşük düzeyde fakat anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından empatik ilginin, düşünme stilleri ile düşük, yardım etme davranışı ile orta düzeyde ve anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından perspektif almanın yardım etme davranışı ve rasyonel-analitik düşünme stili ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından olan Kişisel sıkıntı duygusunun rasyonel düşünme stili ile negatif anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, düşünme stillerinin bağımsız değişkenlerle ilişkisine yönelik olarak, rasyonel düşünme stilinin öğrenim görülen alan ve diğer insanlara güven düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, sezgisel düşünme stilinin ise problemlerle başa çıkma düzeyine göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Palut (2003)'un, "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin İncelenmesi" isimli, İstanbul'da bulunan 3'ü özel 15 ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı bu çalışmanın örneklemini; random yoluyla seçilen 558 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Düşünme Stilleri Ölçeği" (Palut, 2003) ve "Öğretmen Rolündeki Düşünme Stilleri Ölçeği" (Palut, 2003) kullanılmıştır. Araştırmada bay öğretmenlerin bayanlara öğretmenlere göre kişisel olarak Yasamacı, Bütünsel ve İçe-Dönük Düşünmeyi tercih etmekte oldukları, öğretmenlik rolündeki düşünme stilleri söz konusu olduğunda ise bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre Kısmi

düşünme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre kişisel olarak Hiyerarşist, Eleştirel ve Dışa-Dönük Düşünmeyi tercih ettikleri, öğretmen rolünde ise devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre Kısmi, Tutucu ve Yürütücü Düşünme stillerini benimsedikleri görülmüştür.

Mert (2003)'in "Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki" adını taşıyan ve Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı bu araştırmasında, yaratıcılıkta beynin düşünme stilleri ile etik algılar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcıların düşünme stilleri Ned Herrmann tarafından geliştirilmiş HBDI (Herrmann Beyin Baskınlık Modeli) ile tespit edilen Düşünme Kadran ve Lob puanları ile belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların B Kadran (Ardışık Düşünme Tarzı) puanları arttıkça başkalarının etik algılarına ilişki yargı puanları azalmakta ve etik fark puanları artmaktadır. Başkalarının etik algılarına ilişkin yargı profilleri orta olan katılımcıların C Kadran (İnsan İlişkileri Baskın Düşünme Tarzı) puanları daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların Sağ Lob puanları arttıkça çevrelerini daha etik algılamakta oldukları ve kendi etik algıları ile çevrenin etik algıları arasında yaptıkları kıyaslamada, çevreyi kendilerinden daha etik görme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Balkıs (2004) "Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi" başlıklı araştırmasında üniversite öğrencilerinin Düşünme stilleri ile Kişilik tipleri arasındaki ilişkileri ele almış, bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan ile ilişkilerini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören 367, 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak uyarlaması çalışması Araştırmacı tarafından yapılan "Kendini Rapor Etme Ölçeği" (Balkıs, 2003), "Düşünme Stilleri Ölçeği" (Balkıs, 2003) ve "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" (Balkıs, 2003) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Sanatçı kişilik tipinin; Yasama, Liberal ve Anarşik düşünme stilleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Geleneksel Kişilik tipi; Muhafazakâr düşünme stili ile olumlu bağlantı gösterirken, Yürütmeci düşünme stili ile ilişkisiz bulunmuştur. Sosyal ve

Girişken kişilik tipleri Dışsal düşünme stili ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmacı kişilik tipi; Yargısal ve Lokal düşünme stilleri ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak; Sanatçı kişilik tipi ile Yargısal, Yürütmeci, Oligarşik ve Lokal düşünme stilleri arasında olumlu, Global ve Muhafazakâr düşünme stilleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Çubukçu (2004/a), "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi" konulu araştırmasında, düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumu olduğunu, yani bireyler karşılaştıkları her durumda kendilerini ifade etmenin, kontrol etmenin bir biçimini seçtiklerini; stillerin, öğrencilerin bireysel durumları (yaş, cinsiyet) ve sosyo-ekonomik statüleriyle (hobi, liderlik deneyimi, çalışma deneyimi gibi özellikler) yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, değerlendirme ve akıl yürütmeye ilişkin becerilerin etkin olduğu düşünme stillerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi bireyin düşünsel yapısının geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Düşünme stillerinin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması; bireysel yeteneklere dayalı akademik başarıya katkı sağlar, bireylerin öğrenme stillerini tanımalarına yardım eder. Bu araştırmasında, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için öğrencilerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulmasının önemi, öğrencilerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim, daha kolay ve daha kalıcı olmaya işaret edeceği böylelikle öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olacağına ulaşmıştır.

Çubukçu (2004/b), "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi" konulu araştırmasında; Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Programı Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi amaçlamış; bu amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarının düşünme stilleri, cinsiyet, branş, seçtikleri aktiviteler değişkenleri dikkate alınarak analiz etmiştir. Bu araştırmasının sonucunda; etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için bireylerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması önemliliğine, bireylerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim, daha kolay ve daha kalıcı olmaya işaret

edeceğine, böylelikle öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olacağına ulaşmıştır. Bunun sonucunda öğretim kurumlarında öğrenci merkezli kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilmesi için, öncelikle öğretmen adaylarının kendi düşünme stillerini bilmeleri ve düşünme stillerinin birey açısından önemini kavramış olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Balgamış ve Baloğlu (2005), "Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında, lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sünbül (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersindeki başarı notları 1. yarıyıl sonu aldıkları karne notlarıyla belirlenmiştir. Tokat ili merkez ve ilçelerine devam eden 216 lise öğrencisinin oluşturduğu örneklem genelinde en çok tercih edilen düşünme stilleri özerk (yasama), kuralcı (yürütme) ve yargılayıcı (yargı) düşünme stilleri, en az tercih edilen stiller gelenekçi (muhafazakâr), dışadönük (dışsal) ve kuralsız (anarşik) düşünme stilleridir. Öğrencilerin matematik başarı puanları ile düşünme stilleri karşılaştırıldığında eşdeğerci (oligarşik), kuralsız (anarşik) ve ayrıntıcı (lokal) düşünme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Matematik başarısı daha iyi olan öğrenciler daha kuralcıdır. Benzer şekilde matematik notu daha yüksek olanların, düşük notu olanlara oranla oligarşik ve lokal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Buluş (2005), "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi" çalışmasında, üç amaca ulaşmaya çalışmıştır. Bunlardan birincisi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stilleri profilini araştırmaktır. İkincisi düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini incelemektir. Üçüncüsü ise öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik ve psikososyal özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Bu amaç doğrultusunda, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli anabilim dallarında öğrenim gören toplam 488 birinci (260) ve dördüncü (228) sınıf öğrencisi (343 bayan ve 141 bay) katılmıştır. İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının genel olarak birinci tip düşünme

stillerini kullanma eğiliminde olduklarını gösterdiği ayrıca yaşama, hiyerarşik, lokal, dışsal ve muhafazakar düşünme stilinin akademik başarı ile ilişkili olduğu bunlara ek olarak, araştırmada belirli düşünme stillerinin incelenen öğrenci özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Adak (2006), "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde; okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının düşünme stilleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamış, bu amaç doğrultusunda veri toplamak amacıyla fen öğretimi tutum ölçeği, düşünme stilleri ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişi bilgi formu kullanmıştır. Araştırmasını Denizli il merkezinde bulunan 186 öğretmenle gerçekleştirilmiştir ve araştırma verilerinin analizinde Çoklu Regression, ANOVA, Scheffe post Hoc test ve correlation işlemlerinden yararlanmıştır. Araştırma verilerinin, okulöncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu gösterdiğini, fakat lisans eğitimi sırasında okulöncesi eğitimde fen öğretimi konulu ders alan öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları lisans eğitimi sırasında böyle bir ders almamış olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ve okulöncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları rasyonel düşünme stili ile ilişkili bulunurken yaşantısal düşünme stili ile ilişkili olmadığını bulmuştur.

Akbulut (2006), "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu makalesinde, ilgili anabilim dalı öğrencilerinin dönemlere ve çalgılara ilişkin grupların düşünme stillerini kullanma düzeylerinde çok önemli bir farklılaşma görülmediğini öğrencilerin, her iki dönemde yaşama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih ettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin, yürütme ve global düşünme stilini yoğun olarak kullanma eğiliminde oldukları saptanmış ve öğrencilerin muhafazakar stili kullanma düzeyleri, diğer stillere nispeten daha düşük bir oranda gerçekleştiği bulgulanmıştır.

Çatalbaş (2006), "Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Akademik Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezinde, lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik basarı ve ders tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmasının örneklemini, Konya ilindeki liselerde okuyan değişik bölümlerde öğrenim gören 236 (136 bay, 100 bayan) lise örgencisi oluşturmuştur. Araştırmasında, veri toplama araçları olarak uyarlama çalışması araştırmacı tarafından bu çalışma ile yapılan Düşünme Stilleri Ölçeği, Matematik, Fen, Sosyal Bilimler ve Edebiyat Tutum Ölçeğini kullanmış ayrıca, lise örgencilerinin cinsiyet ve ders notu ortalamalarını kişisel bilgi formu ile almıştır. Verilerinin analizinde, veri türüne göre, korelasyon (r), faktör analizi uygulamış, testlerin uyarlanması açısından gerekli olan istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bulgularına göre, özerk düşünme stilinin fen ve matematik ders tutumu ile, kuralcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal ve matematik ders tutumu ile, yargılayıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin matematik ders tutumu ile, tekilci düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, aşamalı düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik düşünme stilleri ile, bütüncül düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, ayrıntıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, yenilikçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik ders tutumu ile, gelenekçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, düşünme stilleri alt boyutlarından tekilci, eşdeğerci, kendine özgü, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerinin akademik basarı ile ilişkili olduğunu saptamıştır.

Doğanay, Taş ve Erden (2007), yürüttükleri araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri cinsiyet, yaş, yerleşim yeri (köy, ilçe, il), mezun olunan lise ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi İlahiyat, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Adana Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencileri oluşturmuştur. Değişkenlere ilişkin ver toplamak amacıyla öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gereken açık uçlu bir soru sorulmuş, öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtları eleştirel düşünme becerisi açısından

değerlendirmek amacıyla Faciona ve Faciona tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Fer'in (2007) yürüttüğü araştırmanın amacı ise ilk olarak öğretmenlik eğitimi alan Türk üniversite öğrencileri arasında; düşünme stillerinin geçerlik ve güvenirliğinin değerlendirilmesidir. İkinci olarak Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bu örneklemden elde edilecek verilerdeki faktör analizi yapısının, zihinsel öz yönetim kuramının beş boyutu ile tutarlı olup olmadığının incelenmesidir. Üçüncü olarak Türk üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyete, yaşa, eğitim seviyelerine, devam ettikleri üniversitelere ve öğretmenlik programlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar Yıldız Teknik Üniversitesi'nin İngilizce, Matematik ve Fen Öğretmenliği programlarına devam eden 402 üniversite öğrencisidir. Envanterin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçları, beş boyut altında on üç alt boyutu işaret etmiştir. Envanter her yönüyle, Türk öğrencilerden oluşan örneklemde geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen ANOVA sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türk üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyete, yaşa, devam ettikleri üniversitelere ve öğretmenlik programlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşma detaylı olarak incelendiğinde erkek öğrencilerin monarşik ve tutucu düşünme stillerinde daha fazla puan aldığı, kadın öğrencilerin ise yasa yapıcı ve hiyerarşik stillerde daha fazla puan aldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 19-28 yaş arasındaki öğrencilerin yasa yapıcı ve yenilikçi stil puanları 29 yaş ve üstü öğrencilerden daha fazladır. Buna göre kadın öğrenciler ve genç öğrencilerin zamanla yeni ve yaratıcı düşünme yollarına odaklanan düşünme süreçlerini geliştirdikleri söylenebilir. Araştırmacı

düşünme stillerinin yaşa ve cinsiyete göre değişmesinin beklendik bir durum olduğunu ve yapılan diğer araştırmalarla uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Balgalmış (2007), "Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezinde, Tokat ilindeki eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelemiş; düşünme stilleri ve başa çıkma davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiği araştırmıştır. Çalışmasında, betimsel tarama modellerinden alan taramasına başvurmuş, eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışlarını belirlemek üzere katılımcılara Düşünme Stilleri Envanteri (DSE; Fer, 2005b), Başa Çıkma Davranışları Ölçeği (BÇDÖ; Gök, 1995) ve Kişisel Bilgi Formunu içeren bir ölçme paketi uygulamış ve araştırmasına Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan toplam 241 eğitim yöneticisi katılmıştır. Analizleri sonucunda eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bunun yanında, eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışlarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığını tespit etmiş, eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri düşünme stillerinin Hiyerarşik, Yürütme ve Dışsal düşünme; en az tercih ettiklerinin ise Muhafazakâr, Oligarşik ve Lokal düşünme stilleridir olduğunu bulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, yasama stilinde bayan yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Eğitim yöneticilerinin yaşları için yapılan analizde, Oligarşik, Muhafazakar ve Lokal düşünme stillerinde farklılaşma; branş değişkenine göre yapılan analizde ise, Yargı ve Lokal düşünme stillerinde farklılığı gözlemlemiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre yapılan analizde Muhafazakâr düşünme stilinde, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizde ise Oligarşik ve Muhafazakâr düşünme stillerinde farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre yapılan analizde, Yürütme, Yargı, Oligarşik, Anarşik, Global ve Muhafazakâr düşünme stillerini ortaöğretim eğitim yöneticilerinin daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri başa çıkma davranışları Sosyal Destek Arama-Enstrümantal, Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme ve Sosyal Destek Arama-Duygusal; en az tercih ettikleri başa çıkma davranışları ise Alkol Kullanma, Yadsıma ve Kabullenme olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre

yapılan analizde Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme başa çıkma davranışını bayan yöneticilerin daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin yaşları için yapılan analizde Dine Yönelme, Aktif başa çıkma ve Planlama başa çıkma davranışlarında anlamlı bir faklılaşma tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre yapılan analizde ise Dine Yönelme ve Kabullenme başa çıkma davranışlarında farklılık gözlenmiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre yapılan analizde, Aktif başa çıkma ve Planlama başa çıkma davranışlarında, mesleki kıdemleri değişkenine göre yapılan analizde ise, Aktif başa çıkma, Planlama ve Sosyal Destek Arama-Duygusal başa çıkma davranışlarında farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre yapılan analizde Sosyal Destek Arama-Enstrümantal ve Sosyal Destek Arama-Duygusal başa çıkma davranışlarında farklılık bulunmuştur. Son olarak düşünme stilleri alt boyutları ile başa çıkma davranışları alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Çelik (2008), "Bayan Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezinde; ilköğretimde görev yapan öğretmen, müdür ve müfettişlerin düşünme stilleri ile bayan yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının evrenini Türkiye'deki tüm ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, müdür, müdür yardımcıları ve müfettişler oluşturmaktadır. Araştırmasının örneklemini ise 2007 yılında Tokat ve Samsun ili merkez ilçesinde görev yapan toplam 737 öğretmen, müdür, müdür yardımcısı ve müfettiş oluşturmuştur. İlköğretimde görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin düşünme stilleri ve bayan yöneticilere yönelik tutumları betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Düşünme stilleri ile bayan yöneticilere yönelik tutumlar arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplamıştır. Veri toplama aracı olarak Düşünme Stilleri Ölçeği (Stenberg & Wagner, 1992) ve Bayan Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği (Berkman, 2005) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen, müdür ve müfettişlerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, kıdem gibi) bulmak için bir anket uygulamıştır. Bayan Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki konulu yüksek lisans tezinde; öğretmen, müdür ve müfettişlerden yaşama, yargı, hiyerarşik, dışsal ve liberal düşünme stillerini tercih edenlerin bayan yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları

olumsuz iken global, lokal, içsel ve muhafazakar düşünme stillerini tercih edenlerin bayan yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumlu olduğu, öğretmen, müdür ve müfettişlerden yaşama, yürütme, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin bayan yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumlu iken lokal, içsel ve muhafazakar düşünme stilini tercih edenlerin bayan yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, öğretmen, müdür ve müfettişlerden yaşama, yürütme, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin bayan yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumlu iken anarşik ve muhafazakar düşünme stilini tercih edenlerin bayan yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumsuz olduğu sonuçlarına varmıştır.

Dinç, Artut ve Bal (2008), "Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin cinsiyetlerine ve geometri başarı düzeylerine göre tercih ettikleri düşünme stilleri arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan bay öğrencilerin, bayan öğrencilere göre kuralsız, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Akademik başarı düzeyinden elde edilen bulgulara göre, geometri başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer başarı düzeylerine sahip olan öğrencilere göre daha çok tekilci ve yenilikçi düşünme stilini tercih sonucuna ulaşmışlardır.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması araştırmalarında; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stili profillerini ortaya koyarak karsılaştırmayı ve akademik başarıları ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını da belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada; öğrencilerin düşünme stilleri; anabilim dalı, cinsiyet, yas, mezun oldukları lise bölümü, sosyo-ekonomik düzey ve üniversite not ortalaması gibi değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmayı, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilgisi

Eğitimi Anabilim Dallarından 126 (68 bayan, 58 bay) öğrenci üzerinde yürütmüşler ve araştırmada Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Düşünme Stilleri Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" nu kullanılmışlardır. Öğrencilerin lise diploma not ortalamaları ve ders basarı notları Eğitim Fakültesi Öğrenci işleri bürosundan temin edilmiştir. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması çalışmalarında öğretmen adaylarının düşünme stillerinin anabilim dallarına (global), lise bölümlerine (global), sosyoekonomik düzeylere (içsel ve muhafazakar) ve üniversite not ortalamalarına (yürütme) göre bazı farklılıklar olduğu ortaya konulmuş, buna karsın cinsiyet ve yas açısından anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Katılımcıların daha çok yaşama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları söylenebilir demektedirler.

Güven ve Kürüm (2008), "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu çalışmalarını, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla, 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Erdoğan (2008), "Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezini; Selçuk Üniversitesi Eğitim fakültesi fizik, kimya, matematik ve fen bilgisi anabilim dallarının birinci sınıfında Genel Fizik-I dersini alan öğrenciler üzerinde yürütmüş, Genel Fizik-I dersinden başarılı ve başarısız olan öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stilleri belirleyerek karsılaştırmıştır. Öğrencilerin başarılarını, dönem sonunda Genel Fizik-I dersinin genel sınavından almış oldukları notlara göre belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb'un "öğrenme stilleri ölçeği"; düşünme stilleri ise Sünbül (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "düşünme stilleri ölçeği" kullanılarak belirlemiştir. Fizik Derslerindeki

Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması konulu yüksek lisans tezinin sonuçlarının bir kaçı şu şekildedir: başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır; öğrencilerin anabilim dallarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır; öğrencilerin anabilim dallarına göre düşünme stilleri arasında yargılayıcı, kuralsız, eşdeğerli ve gelenekçi düşünme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Altuntaş (2008), "Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezinde, ülkemizdeki okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıkları, kullandıkları düşünme stillerinin (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi) ve problem çözme becerilerinin; (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, okulların öğrenci sayısı ve yerleşim birimi, kurs-seminer sayıları, üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğini tercih sırası, meslekten doyum sağladıkları alan) değişkenlerine göre nasıl değiştiğinin incelenmesi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, Tokat İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 675 okul yöneticisi oluşturmuştur. Bu evrenden 218 okul yöneticisi ile araştırma gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri Problem Çözme Envanteri, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan bir ölçme paketi yardımıyla toplanmıştır. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki konulu yüksek lisans tezinde, yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde Muhafazakâr, Anarşik ve Oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamış ve okul yöneticilerinin Yasama, Yürütme, ve Hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; Anarşik, Muhafazakâr ve İçsel düşünme stillerini az kullandıklarını tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yaptığı analizlerde bay yöneticilerin bayan yöneticilere göre Monarşik, Hiyerarşik ve Lokal Düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Başol ve Türkoğlu (2009), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki" konulu araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun yanı sıra düşünme stilleri ve kontrol odağına göre adayların akademik başarılarında farklılaşma olup olmadığını incelenmişler, ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ve kontrol odağı durumlarındaki farklılaşmalar çeşitli bağımsız değişkenlere göre araştırmışlardır. Betimleyici ilişkisel tarama desenindeki araştırmanın çalışma evrenini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenci olan 131 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dağ'ın (1991) Türkçeye uyarladığı "İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ile Sünbül (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelâsyon katsayısı, tek yönlü MANOVA, *t* testi ve ANOVA testlerini kullanmışlardır. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki konulu araştırmalarında bireylerin düşünme stilleri ile kontrol odağı durumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermesi ve çeşitli faktörlerin bireylerin kontrol merkezi ve dolayısıyla düşünme stilleri üzerinde etkili olabileceğine dikkat çekmesi yönünden önemli olduğunu bulmuşlardır.

Cura (2009), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde; ilköğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin düşünme stilleri arasında ilişki var mıdır? sorusuna cevap araştırmışlardır. İlişkisel modelde dizayn edilen bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Kadıköy İlçesinde bulunan 69 ilköğretim okulunda (56 kamu & 13 özel) 2008–2009 öğretim yılında görev yapan görev yapan 941'i sınıf öğretmeni ve 2097'i branş öğretmeni olmak üzere toplam 3938 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini Kadıköy ilçesinin altı eğitim bölgesinde yer alan ilköğretim okullarının tamamı temel alınıp, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılacak ve her eğitim bölgesinden random yolla belirlenen 3 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ve çalışmada gönüllü olarak katılan 209 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veriler iki ayrı ölçek yardımıyla elde

edilmiştir. Bu araştırmalarında; öğretmenlerin faaliyet yönelimli düşünme en baskın faktör olarak kendini gösterdiği, yapılandırmacı düşünmede öğretmenlerde en az görülen faktörlerin ise bir yere ait olamama duygusu ve hoşgörüsüz düşünme faktörleri olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacı düşünme bileşenlerinden davranışsal başa çıkma en baskın bileşen olarak görüldüğü, öğretmenlerde en az görülen bileşen ise olağanüstü şeylerle düşünme olduğu sonuçlarına ulaşmış ayrıca araştırmada elde edilen en önemli bulgu yapılandırmacı düşünme faktörleri ile durumsal liderlik bileşenleri arasında istatistiksel olarak ilişkiler saptamış, bu ilişkiler yapıcı düşünme ile dönüşümcü liderli, yıkıcı düşünme ile sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik arasında olduğunu vurgulamıştır.

Kaya (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin düşünme stillerinin matematik akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin matematik başarılarına göre yasa yapıcı düşünme stili puanlarının farklılaştığı; kuralcı, yargılayıcı, bütüncül ve ayrıntıcı düşünme stili puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; yasa yapıcı, kuralcı ve yargılayıcı düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı; bütüncül ve ayrıntıcı stillerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldızlar (2010) farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının düşünme stillerini kültür değişkeni açısından incelemek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları adayların düşünme stillerinin kültüre göre, anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin her iki grupta da birer boyut dışında, düşünme stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bireyci kültürlerin üyeleri özelliğini gösteren öğretmen adaylarından erkeklerin içe dönük ve daha gelenekçi oldukları; toplumcu kültürlerin üyeleri özelliğini gösteren öğretmen adaylarından erkeklerin ise içe dönük oldukları görülmüştür.

1.8.6.2. Düşünme Stilleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lam (2000), "Bireyler nasıl düşünür? Okul Performanslarını Yansıtmada Düşünme Stillerinin Yararları" adlı yüksek lisans tezinde 195 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada düşünme stillerinin okul performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrenciler üniversiteye giriş için ya da yeterlilik kursu için devlet sınavından aldıkları gerçek başarılarını yansıtan puanlar akademik başarı puanları olarak alınmıştır. Bulgular, monarşik stilin ekonomi, tarih, muhasebe, coğrafya ve Çin edebiyatı gibi sosyal dersler ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, global stilin pozitif olarak ve dışsal stilin negatif olarak fen bilimleri derslerinde (matematik hariç) başarıya etkisi olduğunu göstermektedir.

Cano-Garcio ve Hewitt Hughes'un (2000) yaptıkları araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile düşünme stillerinin birbirleriyle ilişkisi olup olmadığını ve bu stillerin akademik başarıyı yordama gücünü incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İspanyanın güneybatısındaki bir devlet üniversitesine devam eden 210 psikoloji bölümü birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilere Kolb'un öğrenme stili envanteri ve Sternberg'in düşünme stilleri envanteri uygulanmıştır. Verilerin analizi için kullanılan canonical korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme stilleri ve düşünme stilleri arasında çok kuvvetli olmasa da bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin düşünme stilleri ile akademik başarıları arasında da ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre bireysel çalışmayı tercih eden (içsel) öğrenciler, problem çözümü için yaratıcılığını kullanma, düzenleme ve planlamadan hoşlanmayan öğrenciler (olumsuz anlamda yasa yapıcı) ve var olan kural ve prosedürlere uymayı (yürütmeci) tercih eden öğrencilerin diğer düşünme stillerine sahip olan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı sergiledikleri ortaya konmuştur.

Araştırmacılar öğrenme stilleri ve düşünme stilleri arasında bir ilişki bulunmasını öğrenme ve düşünme kavramları arasındaki ilişkiye bağlamışlardır. Öğrenme, bilgiyi işleme süreci sonucunda meydana geldiğine göre, öğrenmeyi düşünmenin bir alt

ürünü olarak görmenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Stiller ve akademik başarı ilişkisini ise orta öğrenimden sonra yukarıdaki stillerin ödüllendirildiği bir eğitim anlayışı olmasıyla açıklamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile de tutarlılık göstermektedir.

Zhang (2001), "Ortaöğretim Öğrencileri Arasında Düşünme Stilleri Önemli mi?" isimli makalesinde 399 ortaöğretim erkek okulu öğrencisinin (186 öğrenci 4. sınıf, 213 öğrenci 5. sınıf öğrencisi) düşünme stillerini demografik özellikler ve akademik başarılarını esas alarak incelemiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Sternberg-Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği ve Sternberg'in (1985) bireylerin kendilerini rapor etmeye dayalı üçlü zeka teorisini temel alan onlu likert tipi Üçlü Yetenek Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, doğum sırası, sosyo ekonomik statü) ve durumsal özellikleri (liderlik deneyimi, seyahat tecrübesi gibi) de kişisel bilgi formuyla alınmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarında yetenek testinin akademik başarıya pozitif katkısı olmamakla birlikte, başarı ile yetenek puanlarıyla negatif korelasyon saptanmıştır. Korelasyon katsayısı hesaplanarak düşünme stilleri çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaratıcı temelli düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci özellikleri incelendiğinde sadece yaş ile hiyerarşik stil kullanımı arasında negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bulgular, belirli düşünme stillerinin yaş, liderlik deneyimi, seyahat deneyimi ve birçok hobiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Cilliers ve Sternberg (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada düşünme stillerini cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı Güney Afrika'lı 1. sınıf üniversite öğrencilerinin düşünme stillerini incelemektir. Öğrencilere Sternberg'in Zihinsel Özyönetim Düşünme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okudukları bölüm ve dilin düşünme stilleri açısından belirleyici olduğu, ancak düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Zhang (2001)'in gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, öğrencilerin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin ne kadarının kişinin becerileri tarafından belirlendiğini ortaya koymaktır. Başka bir deyişle, düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin kişilerin becerilerinin ötesinde de devam edip etmediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hong-Kong'dan 209, Çin'den 215 birinci sınıfa devam eden üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada aşağıdaki ölçekler kullanılarak veri toplanmıştır: (1) Düşünme Stilleri Envanteri: Bu ölçek Sternberg'in zihinsel özyönetim kuramına dayanmaktadır. (2) Sternberg'in üçlü zeka teorisini temele alarak hazırlanmış, öğrencilerin kendi analitik, yaratıcı ve uygulama becerilerini 10 puan üzerinden değerlendirdikleri bir ölçek.

Akademik başarı hakkında veri toplamak için ise öğrencilerin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Akademik başarı ve beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemek için aşamalı-çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Burada öğrencilerin kendilerine puan verdikleri becerileri bağımsız, akademik başarıları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki, kişinin becerilerinin ötesindeki ilişkinin belirlenmesi için ise hiyerarşik çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre her iki grupta da (Hong-Kong ve Çin) akademik başarı ve Sternberg'in üçlü zeka kuramında yer alan öğrencilerin kendilerine puan verdikleri beceriler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Çin grubunda bu ilişki uygulama becerisi ve akademik başarı arasında kendini gösterirken, Hong-Kong grubunda analitik beceriler ile akademik başarı arasında ilişki görülmüştür. Düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde ise yine her iki grupta düşünme stillerinin kişinin becerilerinden bağımsız olarak akademik başarıya katkısı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak düşünme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin kültürden etkilendiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra düşünme stillerinin, kişinin becerilerinin açıkladığından bağımsız olarak, akademik başarı ile ilişkisi olduğunun ilgili alanyazın ile tutarlık gösterdiği ifade edilmiştir.

Zhang (2002), yürüttüğü çalışmada düşünme stillerinin psikolojik gelişimde oynadığı rolü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma gurubu Çin'deki bir üniversitenin tüm sınıf düzeylerinden, Çin Dili ve Kimya bölümlerine devam eden, ortalama yaşları 21 olan 54'ü erkek, 191'i kadın 245 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada ölçek olarak düşünme stilleri envanteri (Sternberg, Wagner, 1992) ve gelişim amaçları envanteri (Barratt, Hood, 1997) kullanılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, "coefficient correlation" ve aşamalı-çoklu regresyon teknikleri ile analiz edilmiştir. Bulgular, düşünme stilleri ile psikolojik gelişimin önemli bir boyutu olan amaçlılık algısı (sense of purposefullness) arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma zihinsel stiller kuramının, geleneksel öğrenci gelişim kuramlarının içine dahil edilmesi ve eğitim fakülteleri ve öğrenci gelişimi ile ilgilenen insanlar tarafından uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Kaufman (2002)'nın yürüttüğü araştırmanın amacı yaratıcı yazma ve gazetecilik öğrencilerinin düşünme stilleri arasındaki farklılıkları incelemektir. Betimsel yöntemle yürütülen araştırmanın örneklemini ABD Yale Üniversitesi'nden 41'i yaratıcı yazma 40'ı gazetecilik lisans öğrencisi olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. bir dizi fotoğraf gösterilmiş ve fotoğraflarla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Zihinsel Özyönetim Düşünme Stilleri Envanteri (Mental Self-Government Thinking Styles Inventory) ve İş Tercihleri Envanteri (Work Preference Inventory) uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin öyküsel-paradigmatik (narrative paradigmatic) düşüncelerini belirlemek için de bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma öğrencilerinin yasa yapıcı düşünme stillerinin gazetecilik öğrencilerinden daha fazla, yürütmeci düşünme stiline ise daha az sahip olduğu belirlenmiştir. Bruner'in düşünme stillerine bakıldığında ise yaratıcı yazma öğrencilerinin öyküsel puanlarının, gazetecilik öğrencilerinin ise paradigmatik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bruner'in düşünme stilleri cinsiyet bazında incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yazma biçimi ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Zhang ve Sternberg (2002), Honkong üniversitesinde 50 lisansüstü, 143 lisans olmak üzere toplam 193 öğretmenin katılımı ile düşünme stilleri ile öğretmen özellikleri ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları bayan öğretmenlerin yürütme düşünme stilini erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıklarını, is deneyimi arttıkça yargı ve liberal düşünme düzeyinin daha fazla kullanıldığını, öğretimde yeni materyaller kullanmaya istekli olan öğretmenlerin yasama stilini daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Bernardo, Zhang ve Callueng (2002)'in yürüttükleri araştırmanın amacı Sternberg'in zihinsel özyönetim kuramının batılı olmayan bir kültürde geçerli olup olmadığını incelemektir. Veri toplama amacıyla De La Salle Üniversitesine devam eden 429 Filipinli birinci sınıf öğrencisine Sternberg'in Düşünme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Düşünme stilleri envanteri dışında öğrencilerin demografik ve ailelerine ilişkin bilgilerini verdikleri bir form verilmiş ve not ortalamalarını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yapılan madde analizleri, ölçekler-arası korelasyon analizleri ve faktör analizi verilerin, kuramın genel ilkeleri ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Düşünme stilleri ve öğrencilerin genel not ortalamaları arasındaki korelasyon analizi ise düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya konmuştur.

Araştırmacılar, ulaştıkları bulguların zihinsel özyönetim kuramının düşünme stillerinin oluşumunun bireyin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği varsayımı ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Zhang (2004)'in yaptığı araştırmanın amacı düşünme stillerinin akademik başarıya olan katkısının derinlemesine incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmada düşünme stillerinin bireyin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve beceri değişkenlerinden bağımsız olarak akademik başarı üzerinde etkisi olduğu varsayımından yola çıkılmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Hong-Kong'dan akademik başarısı en yüksek yüzde yirmilik dilim içerisinde bulunan iki okula devam eden 250 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerden aşağıdaki değişkenlere ilişkin veri toplanmıştır: (1) Düşünme Stilleri: Sternberg'in Düşünme

stilleri envanteri kullanılmıştır, (2) Yaş, (3) Cinsiyet, (4) Sınıf Düzeyi, (5) Beceriler: Sternberg'in üçlü beceri testi kullanılmıştır, (6) Akademik başarı: 16 farklı akademik alanda öğrencilerin başarı puanları alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Akademik başarı bağımlı, düşünme stilleri bağımsız, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve beceriler ise kontrol değişkenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre düşünme stillerinin diğer değişkenlerden bağımsız olarak akademik başarıya etkisi olduğu bulunmuştur. Bu etki 16 akademik disiplinden müzik ve sanat tasarım dışındaki 14'ü için geçerlidir. Hiyerarşik, yargılayıcı ve monarşik öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yargılayıcı stilin kimya, matematik ve fizik alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur.

Shiloh ve Sheffer (2004) İsrail'de Tel Aviv üniversitesinde 210 öğrencinin katılımı ile eş seçiminde karar verme güçlükleri ile rasyonel yaşantısal düşünme stilini kullanma düzeyi ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada rasyonel yaşantısal düşünme stilleri ölçeği (Epstein ve ark. 1996) ve arkadaş seçiminde karar verme güçlüğünü değerlendirmek amacı ile Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeği (Gati ve ark. 1996) düzenlenerek oluşturulan es seçiminde karar verme güçlüğü ölçeği kullanılmıştır. Eş seçiminde karar verme güçlüğü ölçeği, hazır bulunuşluk eksikliği, bilgi eksikliği ve tutarsızlık içeren bilgi boyutlarını içermektedir. Araştırma bulguları karar verme güçlükleri ile rasyonel düşünme stilini kullanma düzeyinin pozitif yaşantısal düşünme stilini kullanma düzeyinin ise negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Park, Park ve Choe (2005) ise Kore'li üstün yetenekli öğrencilerin düşünme stillerini araştırmışlardır. Bu araştırmada amaç zihinsel öz yönetim kuramını temel alan düşünme stillerinin, fen alanındaki soyut kavramlara bağlı olarak üstün yetenekliliği ortaya çıkartıp çıkartmadığını incelemektir. Araştırmaya katılan 179 öğrenci Kore'de ki iki farklı fen lisesinden, 176 öğrenci ise bir genel lisedendir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Öğrenciler Sternberg ve Wagner'in (1992)

düşünme stilleri envanteri ile Shim ve Kim'in (2003) bilimsel üstün yeteneklilik envanterini cevaplamışlardır. Araştırmada aşamalı-çoklu-regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, bütün faktörlerde üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu faktörler; bilimsel alanda başarı, liderlik, yeni fikirler üretme, ahlaklılık, motivasyon ve bilişsel deneyimciliktir. Ayrıca bulgular, Koreli üstün yetenekli öğrencilerin yasa yapıcı, yargılayıcı, anarşik, bütünsel, dışadönük ve yenilikçi stilleri tercih ederken; üstün yetenekli olmayan öğrencilerin yürütmeci, çokerkçi ve tutucu stilleri tercih ettiklerini de göstermiştir.

Aşamalı-çoklu-regresyon analizinden elde edilen bulgular düşünme stilleri alt ölçeklerinin bilimsel alanda üstün yetenekliliğin belirleyici bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar alanda yapılan diğer çalışmalarla uyumludur.

Zhang (2006)'ın yürüttüğü bir diğer betimsel araştırmanın amacı ise öğretmen ve öğrenci düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmen ve öğrencilerin düşünme stillerinin birbiriyle örtüşmesi ya da örtüşmemesinin akademik başarıyı nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çin'deki bir üniversitenin matematik, fizik ve kamu yönetimi bölümlerine devam eden 215 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama amacıyla Sternberg'in düşünme stilleri envanteri uygulanmış ve öğrencilerden analitik, yaratıcı ve uygulama alanlarında kendi becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Akademik başarı için ise öğrencilerin iki dersten aldıkları notlardan faydalanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin notlarının alındığı derslerin öğretmenlerine de Grigorenko ve Sternberg'in geliştirdiği, öğretimde düşünme stilleri envanteri (The Thinking Styles in Teaching) uygulanmıştır. Verilerin analizi için aşamalı çoklu regresyon analizi ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada üç önemli bulguya ulaşılmıştır. Birincisi, öğrenci ve öğretmen düşünme stilleri arasındaki uyumun akademik başarı üzerindeki etkisi disiplinden disipline değişmektedir. Örneğin kamu yönetimi derslerinde öğrenci-öğretmen düşünme stilleri uyumu akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken, fizik bölümünde öğrenciler ve öğretmenin düşünme stilleri arasındaki uyuşmazlık başarıyı olumlu yönde

etkilemektedir. İkinci bulgu, analiz için kullanılan istatistiki yöntemlerin öğrenci öğretmen düşünme stilleri uyumu ve akademik başarı arasındaki ilişki hakkındaki bulguları etkilediği olarak belirtilmiştir. Üçüncü ve son bulgu ise öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri becerilerinin sözü geçen iki değişken arasındaki ilişkiyi etkilediğidir. Araştırmada elde edilen bulgular başlangıçta yapılan varsayımlar ile uyumludur.

Vengopal ve Mridula (2007) tarafından yürütülen araştırmada ise öğrencilerin bilgiyi işleme, düşünme ve öğrenme tercihlerinde beyinlerinin hangi yarısını kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel araştırmanın örneklemini 250 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler 5 okuldan seçilmiştir. Veri toplama amacıyla öğrenme ve düşünme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular bilgiyi işlemede beynin sağ yarısı ve sol yarısını tercih edenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Erkek öğrencilerin bilgiyi işlerken daha fazla sağ beyinlerini kullandıkları kız öğrencilerin ise sağ beyinlerini kullandıkları da elde edilen bulgular arasındadır (Akt: Kaya, 2009: 61).

Albaili (2007), "Düşük, Orta ve Başarılı Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerindeki Farklılıklar" isimli çalışmasında Birleşik Arap Emirliklerindeki 228 üniversite öğrencisinin düşünme stillerindeki farklılıkları incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 65 maddelik Düşünme Stilleri Ölçeğinin Arap versiyonu kullanılmıştır. Bulgular, başarı puanları düşük olan öğrencilerin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel stillerin de düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca ayrıştırıcı analiz sonuçlarına göre yürütme ve muhafazakâr stillerin başarı puanları düşük öğrencilerle, başarı puanları yüksek öğrencileri ayırıcı en önemli ayırıcı faktörler arasında olduklarını ortaya koymuştur. Başarı puanları orta ve yüksek öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Liu, Magjuka ve Lee (2008), yaptıkları araştırmada düşünme stillerinin, uzaktan erişimli öğrenmeyle ve takım çalışması performansıyla arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilişsel stiller, bireylerin bilişsel işleyişlerini belirlemede önemli bir değişken olarak görülmüştür. Araştırmaya Orta batı Amerika'da büyük bir

üniversitenin, uzaktan erişimli işletme yüksek lisans programının 208 öğrencisi katılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Düşünme stillerinin iki alt boyutu olan düzeyler ve yönelimlerin ölçülmesi için Sternberg'in düşünme stilleri envanteri kullanılmıştır. Güven, takım içi çatışmaları çözme stilleri ve takım çalışması memnuniyeti gibi gerçek takım çalışması deneyimleriyle ilişkili değişkenlerin ölçülmesi için ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir bireysel, kendini-yansıtıcı anket kullanılmıştır. Sonuçların analizinde ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, bilişsel stillerin, öğrencilerin uzaktan erişimli öğrenmelerine önemli bir katkısı olduğunu göstermese de öğrencilerin takım çalışmalarındaki memnuniyetlerinde ve takım arkadaşlarına güvenme düzeylerinde önceden belirleyici olabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, bireylerin bilişsel stillerini, uzaktan erişimli eğitim-öğretim programlarına entegre etmek öğrenimlerin artması için faydalı olabilir.

1.9. Türkiye'deki Ortaöğretim Sistemi Üzerine

Türk Eğitim Sisteminde ortaöğretim düzeyi ilköğretime dayalı, en az dört yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim yaş grubu 14-17'dir. 2004-2005 öğretim yılına kadar en az üç yıl süreli olan okullar 2005-2006 öğretim yılından itibaren en az 4 yıl eğitim veren okullara dönüştürülmüştür. İlköğretimini tamamlayan ve orta öğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, orta öğretime devam etmek ve orta öğretim imkânlarından yararlanmak hakkına sahiptir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; maddeler: 26-27).

Milli Eğitim Temel Kanununda ortaöğretimin amaç ve görevleri, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; "Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak" ve "Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda

yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak" olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu; Madde 28).

Orta öğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir. Nüfusu az ve dağınık olan ve Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde, orta öğretimin, genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilir. Orta öğretim kurumlarının öğrenim süresi, uygulanan programın özelliğine göre, Millî Eğitim Bakanlığınca tespit edilir (Milli Eğitim Temel Kanunu; Madde 29).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda İmam-hatip liseleri ile güzel sanatlar eğitimi verecek kurumlara da değinilmektedir. İmam-hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan orta öğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak belirtilirken (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 32). Güzel sanatlar eğitimi konusunda da güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde ayrı okullar açılabileceği veya ayrı yetiştirme tedbirlerinin alınabileceği belirtilerek, özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esaslarının ayrı bir yönetmelikle düzenleneceği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 33).

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde orta öğretim düzeyinde yer alan bir başka okul ve kurum türü ise, "mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları"dır. Bu okul ve kurumlar meslekî ve teknik eğitim alanında, diplomaya götüren orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim-öğretim kurumlarını içermektedir (Mesleki Eğitim Kanunu, Madde 3 - j bendi).

Mesleki ve teknik eğitimin yapılacağı okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esaslar kanunla düzenlenmektedir. 19.06.1986 tarihinde 19139 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu bu alandaki bütün düzenlemelerin yasal dayanağı niteliğindedir. Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak meslekî eğitimin; plânlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek üzere, Bakanlıkta Mesleki Eğitim Kurulu kurulur. Bu Kurulun kararları Bakanlık ve ilgili meslek kuruluşlarınca yürütülür. 5763 sayılı yasa 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanununun 13 üncü maddesinde yapılan değişiklikle il düzeyinde İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu oluşturulmuştur.

Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında dokuzuncu sınıf tüm alanlarda ortaktır. Öğrenciler onuncu sınıfta seçtikleri alan programına, on birinci sınıfta ise dal programına ayrılarak eğitim-öğretimlerini sürdürürler. Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu hükümlerine göre uygulamalı eğitimlerini gerçek iş ve hizmet ortamlarında yapmaktadırlar. Bu eğitim; haftada iki gün okulda teorik eğitim, üç gün işletmelerde uygulamalı eğitim olarak gerçekleştirilmektedir. Son sınıfta işletmelerde uygulamaya giden öğrenciler öğrenim görürlerken iş hayatı ile de tanışmaktadırlar. Beceri eğitimi için iş yerlerine gönderilen öğrencilere ilgili iş yerlerince yaşlarına uygun olarak asgari ücretin netinin; 20 ve daha fazla personel çalıştıran işletmelerde en az % 30'u 20'den az personel çalıştıran işletmelerde en az % 15'i oranında ücret ödenmekte ve Milli Eğitim Bakanlığınca hastalık, iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı sigortaları yapılmaktadır (http://mtegm.meb.gov.tr).

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde çok farklı türde orta öğretim kurumları bulunmaktadır. 652 sayılı KHK ile mesleki ve Teknik ortaöğretim okullarının bağlı olduğu dört farklı Bakanlık birimi Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü altında birleştirilmiştir.

2009-2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere 70'ten fazla olan okul türü 15'e indirilerek, özellikle mesleki ortaöğretimde okul çeşitliliği azaltılmış, program çeşitliliği temele alınarak ortaöğretimdeki okullar yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılandırmaya göre mesleki eğitimdeki okul türleri şu şekilde oluşturulmuştur: Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Çok programlı Lise, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (MEB, 2011).

Her bir okul türünde belirli meslek alanlarına yönelik alanlar/programlar uygulanmaktadır. Ayrıca her bir alan farklı alt dallardan oluşmaktadır. Okulların sınıflandırılması da daha çok bu programların mesleki bakımdan ağırlığına göre yapılmaktadır. Örneğin, Ticaret Meslek Lisesi; bu okulda muhasebe, bankacılık, sigortacılık gibi alanlar bulunmaktadır (MEB, 2011).

Meslekî ve teknik eğitim okullarındaki alanlar; (1) endüstriyel ve teknik alanlar, (2) ticaret, turizm ve iletişimle ilgili alanlar, (3) Sosyal hizmetlerle ilgili alanlar ve (4) din hizmetleri ile ilgili alanlar biçiminde gruplandırılabilir (MEB, 2011).

Açık Öğretim Lisesi / Mesleki Açık Öğretim Lisesi; ihtiyaç duyan herkese, istediği yer ve zamanda eğitimini devam ettirme imkânı sunma amacı ile kurulmuştur (1992). Açık Öğretim Lisesinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenci sayısı 246.495'e, Mesleki Açık Öğretim Lisesinde 2007-2008 eğitim yılında öğrenim gören öğrenci sayısı ise 87.651'e ulaşmıştır (MEB 2009 Yılı Bütçe Raporu, s.85-86). Açık öğretim liselerinde kayıtlı öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Örnek olarak, 2009 yılında 325.919 iken 2010 yılında 380.192'a ve 2011 yılında ise 480.000'e çıkmıştır (MEB 2011 Bütçe Raporu).

İkinci Dünya Savaşı sonrası uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve bilgi alış verişinin önem kazanması vb. nedenlerle yabancı dile olan gereksinim çok artmış ve 1955 yılından itibaren Kolej olarak adlandırılan ve bazı derslerin yabancı dilde okutulduğu liseler kurulmuştur. Bu liseler Temmuz 1975'ten

itibaren "Anadolu Lisesi" olarak adlandırılmıştır. Bu okullar yabancı dilin ağırlıklı olduğu ve giriş sınavıyla öğrenci alan okullardır. Bu okulların mezunlarının üniversite giriş sınavlarında diğer liselerin mezunlarına göre daha başarılı olmaları ve bir yabancı dil öğrenmeleri nedeniyle bu okulların giriş sınavlarında büyük bir rekabet yaşanmaktadır. 1980'lerden itibaren mesleki ve teknik eğitimde de bu tür okullar açılmaya başlanmıştır. Önceleri hazırlık olmasına rağmen bazıları hariç hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Genel liselerden farklı olarak tam gün eğitim verirler. Ayrıca sınıflar her Anadolu lisesinde olduğu gibi 30 kişiden fazla olmaz. Türkiye'de ÖSS başarısı yüksektir (MEB, 2011).

Ortaöğretim kurumlarını bünyelerinde toplayan bu genel müdürlüklerin yanı sıra MEB teşkilat yapısı içerisinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü de yer almaktadır. Özel eğitim gerektiren bireylerin, ortaöğretimlerini özel eğitim okullarında veya diğer genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında, kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esastır. İlköğretim okullarını bitiren; özel eğitim gerektiren öğrencilerden genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına yönlendirme kararı alınanlar, ilgili birimlerle yapılacak işbirliği çerçevesinde yatılı ve sınavsız olarak bu okullara yerleştirilirler. Çok programlı liselere ve meslek liselerine yönlendirme kararı alınanlardan, yatılı okumak isteyen öğrenciler için yakın yatılı okulların olanakları da değerlendirilerek yeterli kontenjan sağlanır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin mesleki ve teknik liselerde ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı, yatılı ve/veya gündüzlü çok programlı ortaöğretim kurumları açılır. Ortaöğretimde, güzel sanatlar, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları veya iş eğitim merkezleri ya da iş okulları açılarak yeterlilikleri oranında, bir üst öğrenime, iş ve mesleğe yönlendirilmeleri sağlanır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 28).

Türk Eğitim Sisteminde ilke olarak yöneltme ilköğretimde başlar ancak, yanılmaları önlemek ve muhtemel gelişmelere göre yeniden yöneltmeyi sağlamak için orta öğretimde de devam eder. Yöneltme esasları ve çeşitli programlar veya orta öğretim okulları arasında yapılacak yatay ve dikey geçiş koşulları, Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 30).

Ortaöğretim okullarını başarıyla tamamlayan öğrencilere "Lise Diploması" verilir. Lise veya dengi okulları bitirenler, yüksek öğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanırlar. Genel olarak öğrencilerin okullar arası geçişlerine izin verilmektedir. Ancak, bazı okullara, özellikle merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları arasında geçişler belli şartlar dahilinde gerçekleştirilmektedir.

Halen ortaöğretimin geliştirilmesine yönelik reform çalışmaları sürdürülmektedir. Bu kapsamda birçok proje yürütülmektedir. Ortaöğretimle ilgili güncel tartışmaların merkezinde ortaöğretimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, ders programlarının güncelleştirilmesi ve geliştirilmesi, ortaöğretime geçisin düzenlenmesi, mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesi, meslekî bilgilendirme, yönlendirme ve rehberlik hizmetleri konusunda düzenlemelerin yapılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda daha etkin kullanılması ve bunlara yönelik alt yapının oluşturulması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi yetiştirilmesi vb. çok sayıda konu yer almaktadır. Ayrıca bu tartışma konularının bazıları Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları kapsamında da ele alınmaktadır. Bu tartışma konularının bazıları uygulamaya konmuş, bazıları da çeşitli projelere dönüştürülmüştür. Bu projeler tamamlandığında ortaöğretim sisteminde köklü değişimlerin gerçekleşmesi beklenmektedir. Halen ortaöğretimi doğrudan ilgilendiren 20 civarında proje sürdürülmektedir (MEB, 2011).

Ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi çalışmaları kapsamında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda, kalite ve verimliliğin artırılması amacıyla genel liselerin de gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacı ile ilgili tedbirlerin alınması suretiyle uzun vadede ihtiyaç durumuna göre kademeli bir şekilde Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulma çalışmalarının sürdürülmesinin uygun olacağı görüşüne varıldı. Bu uygulamaya 2005-2006 eğitim-öğretim yılında başlanmış, ancak yukarıda sözü edilen nokta Anadolu lisesine kademeli olarak dönüştürülme sürecini hızlandırmıştır.

Ayrıca ilgili genelgede, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarımıza öğrenci akışını hızlandırmak için mesleki rehberlik, tanıtım ve yönlendirme çalışmalarına

önem verilmesi hususunda 2007/30 ve 2011/23 sayılı genelgelerin yayımlandığı, bu çerçevede MEB'nca tüm eğitim kurumlarının kalitesinin yükseltilmesi amacıyla her türlü fiziki ve teknolojik alt yapının güçlendirilmesi çalışmalarının aralıksız sürdürüldüğü, Dokuzuncu Kalkınma Planında (2011-2012 eğitim-öğretim yılı için) genel ortaöğretimde %47.2, mesleki ve teknik ortaöğretimde %52.8 olmak üzere genel ortaöğretim kademesinde %100 brüt okullaşma oranına erişimin hedeflendiği dikkate alındığında, genel ortaöğretimde 1.84, mesleki ve teknik ortaöğretimde %21.54, ortaöğretim toplamında ise %23.8 oranında okullaşmanın 2013 yılına kadar artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

Ortaöğretimde kalitenin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin, Anadolu lisesine dönüştürülmesi uygulamasının Dokuzuncu Kalkınma Planının sonu olan 2013 yılında tamamlanması düşünülmektedir.

Genel ortaöğretim okulları Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Askeri Liseler ve Polis Kolejleri olmak üzere yedi okul türünden oluşmaktadır. Bu okullar temelde uyguladıkları programlar yoluyla öğrencileri yükseköğretime hazırlayan okullardır. Ancak, sınıflarda bulunan öğrenci sayıları, öğretmen seçimi, giriş koşulları, yabancı dil ağırlığı vb. bakımlarından bazı farklılıklar göstermektedirler.

Bu okullarda okutulan derslerin konuları aşağıdaki gibi gruplanabilir:

- Dil, edebiyat ve sanat alanlarıyla ilgili dersler (örneğin; dil ve anlatım, Türk edebiyatı, yabancı diller, müzik, güzel sanatlar, spor)
- Sosyal bilimler alanı ile ilgili dersler (örneğin; tarih, coğrafya, sosyoloji, felsefe, psikoloji, demokrasi ve insan hakları)
- Matematik ve fen alanlarıyla ilgili dersler (örneğin; matematik, fizik, kimya, biyoloji).

2010-2011 öğretim yılından itibaren genel ortaöğretimde alan uygulaması kaldırılmış bunun yerine ders/program uygulamasına geçilmiştir. 9. sınıfta bütün öğrenciler aynı

ortak zorunlu dersleri almaktadırlar. Öğrenciler ilgi ve başarı durumlarına göre ikinci yıldan itibaren farklı programlara yönlendirilmektedir.

Programlar ile yükseköğretim programları ilişkilendirilmiş durumdadır. Bu nedenle öğrenciler yükseköğretime geçişte yapacakları tercihleri hesaba katarak programlar tercih etmek durumundadırlar. Uygulanan programların türüne göre dokuzuncu sınıftan sonraki dersler bu programlardan bazıları birinde ağırlık kazanmaktadır.

Türkiye, ilk ve ortaöğretimde verilen eğitimin niteliğini belirlemek amacıyla uluslararası düzeyde yürütülen ölçme ve değerlendirmelere katılmaktadır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (International Association for Evaluation of Education Achievement-IEA) tarafından gerçekleştirilen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması), fen ve matematik alanında, dört yılda bir yinelenen uluslararası bir düzey belirleme sınavıdır. Türkiye 1995 ve 2003 yıllarında yapılan TIMSS sınavlarına katılmamıştır. Üçüncüsü 1999 yılında yapılan sınava, aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 38 ülke katılmıştır. Sınav ülkemizde, 206 okuldan 8. sınıf düzeyinde yaklaşık 7800 öğrenciye uygulanmıştır. TIMSS raporuna göre, Türkiye 38 ülke arasında; fen alanında 33., matematik alanında 31. sırada yer almıştır. TIMSS 2007 Türkiye'de 150 okuldan 8. sınıf düzeyinde yaklaşık 5000 öğrenciye uygulanmıştır. Türkiye 8. sınıf düzeyinde katılan 59 ülke arasında; fen alanında 28., matematik alanında 29. olmuştur. Bu tarihten itibaren, Türkiye TIMSS araştırmalarına katılmamıştır.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında yaptığı "Okuma Becerileri Araştırması"dır. Araştırmaya Türkiye'den 62 ilden 154 ilköğretim okulundan toplam 5,390 öğrenci katılmıştır. 2001 PIRLS sonuçlarına göre; Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye en son gerçekleştirilen PIRLS 2011'e katılmamıştır (MEB, 2011).

Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlayan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmasıdır. Bu araştırmaya katılan ülkeler, belirlenen bilimsel ölçütler doğrultusunda eğitim düzeylerinin ve öğrenci profillerinin katılımcı ülkeler arasında ne durumda oldukları hakkında bilgi sahibi olurlar. Aynı zamanda kendi eğitim durumları ve uygulayacakları politikalar hakkında objektif göstergeler elde ederler. Küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle OECD üyesi olarak, belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bu projede yer almaktadır (MEB, 2012).

PISA araştırması örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin, matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA Projesi'nde; çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. PISA Projesi'ne katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir.

PISA Projesi 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Her yıl bir alan ağırlıklı olarak üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan projeye ülkemiz, ilk kez 2003 yılında olmak üzere 2006 ve 2009 yıllarında da katılmıştır. Ülkemiz bu araştırmalarda OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almıştır. Uygulamalar sırasında yapılan gözlemlere göre, öğrencilerimizin bu uygulamanın önemi, kendilerinin ülkemizi temsil ettikleri, motivasyonları ve farkındalıkları hakkında yetersizlikler tespit edilmiştir (MEB, 2012).

PISA 2003, matematik okuryazarlığı ağırlıklıdır ve 30 OECD üyesi ülkenin yanında 11 üye olmayan ülke katılmıştır. Türkiye, okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada yer almaktadır. Türkiye toplamda; değerlendirmeye alınan 41 ülke içinde, matematikte 33. sırada, okuma alanında 34. sırada, fen ve problem çözmede 36. sırada yer almıştır. PISA 2006, fen okuryazarlığı ağırlıklıdır ve 30 OECD üyesi ülkenin yanında 26 üye olmayan ülke katılmıştır. Türkiye, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında 30 OECD üyesi ülke arasında 29. sırada, okuma becerileri alanlarında da 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada yer almaktadır. 2006 yılı PISA genel sonuçlarına göre; Türkiye "okuma" alanında 56 ülke arasında 37'nci, "fen" alanında 57 ülke arasında 44'üncü, "matematik" alanında da 57 ülke arasında 43'üncü olmuştur PISA 2009 okuma becerileri ağırlıklı olarak yapılmıştır. 31 OECD üyesi ve 34 diğer katılımcı üye olmak üzere toplam 65 ülkenin yer aldığı çalışmada Türkiye OECD üye ülkeleri arasında her üç alanda da 31. sırada yer almıştır. Genelde ise fen bilimleri ve matematik alanlarında 43. sırada, okuma yeterliliğinde ise 41. sırada olduğu görülmüştür. PISA 2012 uygulaması matematik alanı ağırlıklı olarak yapılacaktır (MEB, 2011; OECD, 2007).

Türkiye'nin ilk kez, 2003 yılında OECD'nin, matematik, fen, okuma ve problem çözme yeteneği dallarında PISA'ya katılmıştır. 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde yapılan değerlendirmelerde, Türkiye üç dalda (matematik, fen, problem çözme yeteneği), 29 OECD ülkesi arasında ancak Meksika'nın önünde 28. Sırayı alabilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin performansında gözlenen standart sapmalar açısından Türkiye'nin birinci sırada yer aldığı görülmüştür. Türkiye'de değişik okullar arasındaki performans farkı % 70'lere ulaşırken, bu oran İskandinav ülkelerinde % 5'ler düzeyinde kalmaktadır. Bu durumda eğitim fırsat eşitliğini geliştirmekte yararlanılabilecek bir yol olma niteliğini kaybetmiş olmaktadır. Tüm OECD ülkelerinin öğrencilerinin performansları ortalama değer etrafında çan eğrisi halinde dağılırken, Türkiye'den gelen öğrencilerin performansları en düşük düzeyde kümelenip en başarılı düzeye doğrusal olarak azalmaktadır. Bu istatistik olarak beklenilen bir dağılım değildir. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretimde öğretim

kalitesinin mekânsal dağılımın çok büyük eşitsizlikler içermesinin istatistiksel dağılımlara yansıması olarak görülebilir.

2003 yılındaki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'nca ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programları yenilenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yenilenen programda davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım almış ve sarmallık ilkesi gözetilmiştir. Yeni programlarda derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına önem verildiği görülmektedir. Ayrıca program sekiz yıllık kesintisiz eğitime de uygun hale getirilmiştir (TTKB, 2005).

Öte yandan Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması kapsamında da çeşitli kararlar alınmıştır (MEB, 2005). Örneğin, üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkarılması, hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi bu kararlardan bazılarıdır. İlköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sisteminin benimsenerek ders saati sayılarının buna göre belirlenmesi, Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi kararları da sözü edilmesi gereken diğer kararlardır.

Bilgisayar teknolojisi kullanılarak oluşturulan görsel açıdan zengin eğitim materyalleri etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini ve bilginin kalıcılığını arttırabilir. Örneğin bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği bütün araştırmalarda BDÖ'nün öğrencilerin ders başarılarını artırdığı görülmüştür (Çekbaş ve ark., 2003). Benzer şekilde öğrencilerin PISA 2006 kapsamında Türkiye'deki uygulamaya katılan öğrencilerin fen bilimleri yeterlilik düzeyleri; evlerinde dersleri ve ödevleri için kullanabilecekleri bir bilgisayar, eğitimle ilgili bir bilgisayar programı, internet erişimi olup olmama durumlarına ve bilgi edinmek için internetten arama yapma durumlarına göre incelenmiştir. Sonuç

olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının, öğrencilerin fen yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık sağladığı belirlenmiştir (Balım ve ark, 2009).

Aşkar ve Olkun (2005) ise çalışmalarında PISA 2003 verilerini temel alarak okullarda bilgi teknolojileri kullanımı ve bunun matematik, problem çözme başarısı ile olası ilişkilerini incelemişlerdir. Buna göre, Türkiye'deki okullarda bilgisayara erişim düzeyinin, OECD ülkelerindekiler ile karşılaştırıldığında oldukça düşük bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda bilgisayar erişimi olan öğrencilerin matematik ve problem çözme puanlarının erişimi olmayanlarınkine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Evinde bilgisayarı olan öğrencilerin başarı puanları ise olmayanlarınkine göre daha yüksektir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda öğrenenlerin bir yandan bilgisayara sahip olma ve okulda erişim olanakları artırılırken diğer yandan bilgisayarın işlevsel kullanımı ve entegrasyonu için de önlemler alınması gerektiği önerilebilir.

PISA 2009 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin 2003 yılına göre ortalama okuma yeterliliği, Matematik ve Fen bilimleri puanlarının yükseldiği ve bu sayede sıralamada birkaç basamak yükseldiği görülmektedir. Ülkelerin 2003 ve 2009 PISA Matematik ortalamaları karşılaştırıldığında ise 2003 yılında yüksek performans sergileyen ülkelerin çoğunun 2009 yılı ortalama puanlarının aynı kaldığı ya da düşüş gösterdiği, bununla birlikte 2003'te kötü performans gösteren ülkelerin 2009 yılında daha yüksek ortalama puanlara eriştikleri görülmüştür. Türkiye de puanını en çok arttıran ülkelerden biri olduğu anlaşılmaktadır (Özenç ve Arslanhan, 2010). 2003 ve 2009 PISA sonuçları karşılaştırıldığında ülkemizin az da olsa gelişme gösterdiği görülmüştür. Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması da başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar arasındadır. FATİH projesi de bu amacı destekleyen çalışmalar kapsamında değerlendirilebilir (Çelen ve ark., 2011).

PISA sonuçlarında en yüksek puan alan ülke olan Finlandiya ile ilgili yapılan bir araştırmada (Eraslan, 2009) Finli öğrencilerin elde ettiği başarıların arkasında eğitim sistemindeki dört faktör öne çıkmaktadır. Bu dört faktör şunlardır:

• Öğretmen yetiştirme programı
• Geleneksel okul yaşamı
• Kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış
• Hizmet içi öğretmen eğitimi

PISA çalışmalarında başarıyı yakalamak amacıyla Türk eğitim sisteminde de Finlandiya ve diğer Avrupa ülkeleri örnek alınmakta ve buna yönelik bir takım düzenlemeler yapılmaya çalışılmaktadır.

Türkiye'nin PISA çalışmalarında edindiği dereceler birçok çalışmada farklı açılardan incelenmiştir. Örneğin Ceylan (Ceylan, 2009), "PISA 2006 Sonuçlarına Göre Türkiye'de Fen Okuryazarlığında Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Okullar Arasındaki Farklar" başlıklı çalışmasında PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye'de Fen Okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farkları incelemiştir. Yüksek performans gösteren okullardaki öğrencilerin günlük yaşamla ilgili fen etkinliklerinde daha iyi performans gösterdikleri anlaşılmıştır.

Berberoğlu ve Kalender (2005), yaptıkları çalışmada ÖSS sonuçlarını kullanarak yıllara göre öğrenme düzeylerinin değişimini incelemek, hem ÖSS hem de PİSA sonuçları ile bölgesel ve okul türleri farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, gerek temel becerilerde gerekse temel becerileri günlük yaşamda kullanmaya yönelik süreçlerde yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Okul türleri arasında öğrenme çıktıları açısından çok büyük farklar bulunmuştur. Bu farklar tüm OECD ülkeleri içerisinde en çok Türkiye'de gözlenmektedir (MEB, 2010/b). Sınavlarla seçilen öğrencilerden oluşturulan okul türleri bu farkların daha da büyümesine neden olmuştur.

Genel olarak lise eğitiminin başarısını ve değişik lise türleri arasındaki başarı farklılaşmasını değerlendirmek için ÖSS'ye giren öğrencilerin sınavda çözdükleri net soru ortalamaları ilginç ipuçları vermektedir. Anadolu ve Fen liseleriyle Anadolu Öğretmen liseleri dışındaki tüm okulların matematik ve fen sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları çok düşüktür. 2012 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'nda son sınıfta okuyan adayların ortalamalarına baktığımızda; Matematik (50 soru) 14.43,

Geometri (30 soru) 7.52, Fizik (30 soru) 10.41, Kimya (30 soru) 10.81, Biyoloji (30 soru) 11.17, Türk Dili ve Edebiyatı (56 soru) 24.08, Coğrafya 1 (24 soru) 7.58, Tarih (44 soru) 12.60, Coğrafya 2 (16 soru) 6.15, Felsefe (30 soru) 6.75 olduğunu görmekteyiz (ÖSYM, 2012). Matematik ve fen bilgisi bu kadar zayıf bir ortaöğretimin yükseköğretim için yeterli temeli verebildiğini söylemek güçtür.

Matematiğin sağlam bir temel üzerine kurulması eğitim programlarının çekirdeğini oluşturur. Analitik, mantıksal ve sorgulama becerileri matematiğin çalışma alanını oluşturmaktadır. Çocukların zorunlu matematik eğitimleri, topluma katılım, ulusal karşılaştırılabilirlik ve bilgi toplumu açısından önemlidir. Tüm ülkeler bu görüsü paylaşmakta ve matematik öğreniminin önemini vurgulamaktadırlar. Nitekim 2000 yılı, Uluslar arası Matematik Topluluğu tarafından "Matematik Yılı" olarak kabul edilmiş ve UNESCO tarafından desteklenmiştir. Avrupa Birliği ülkeleri, 1995'de on üç yaş grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, matematik sembolleri, terimleri, modellerin anlaşılması, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini TIMSS (Trend International Mathematics and Science Study) testi ile ölçmüşlerdir. Her ne kadar, testin temel yapısının bazı ülke öğrencileri tarafından bilinirken diğerleri tarafından bilinmemesi, okula başlama yasının ülkeden ülkeye değişmesi ve eğitim programlarının yapısının farklı olması nedeniyle test sonuçları ülkeler arasında farklı sonuçlar verse de karşılaştırma yapmaya olanak vermektedir (European Commission, 2000).

TIMSS-1999 sonuçlarına göre Matematik testinde, Avrupa Birliği ülkelerinden Hollandalı öğrenciler 540, Finlandiyalı öğrenciler 520, İngiliz öğrenciler 496 puan alarak 487 olan uluslararası ortalama puanın üzerinde; İtalyan öğrenciler ise 479 puan alarak uluslar arası ortalamanın altında puan almışlardır. Bu testte Türk öğrenciler 429 puan alarak uluslar arası ortalama puanın altında kalmıştır (TIMSS, 1999a, s.32). TIMSS-1999 testinde Türkiye, genel sıralamada 38 ülke arasında 31. olarak uluslararası ortalamanın çok altında kalmıştır. İlk beş sırayı uzak doğu ülkelerinin aldığı araştırmada Türkiye, Makedonya, Ürdün ve İran ile son grupta yer almıştır. Türkiye'deki öğrenciler, hiçbir Avrupa ya da Kuzey Amerika ülkelerini geçememiştir. Birkaç ülke dışında (Tunus, İsrail, Iran, Çek Cumhuriyeti), Türkiye de

dahil diğer tüm ülkelerde kızlar ve erkeklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Olkun ve Aydogdu, 2003: 2844).

Matematik dersiyle düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kaya (2009)'ın ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarla yaptığı araştırmada, öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı yani matematik başarısı daha yüksek olan öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stiline daha fazla oranda sahip olduğu tespit edilmiştir. Yasa yapıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin matematik akademik başarılarının daha yüksek olmasının, öğrenme ortamında kendi kurallarını oluşturmayı seven ve yenilikçi bu stilin matematiğin doğasına olan uygunluğundan kaynaklandığı düşünülebilir (Sternberg, 1997).

Yıldız (2010)'ın 7. sınıflarla yaptığı bir başka araştırmada da düşünme stillerinin matematik başarısını önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Zhang (2004) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen en önemli düşünme stillerinin aşamacı, yargılayıcı ve tekerkçi stiller olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yargılayıcı düşünme stili kullanımının matematik, fizik ve kimya derslerinde daha yüksek başarı için anlamlı katkısının olduğunu bulgulamıştır.

2012 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarını incelediğimizde lise türlerine göre alınan puan ortalamalarında ciddi farkların ortaya çıktığını görmekteyiz. Matematik Fen (MF) puanı ortalamalarına göre incelediğimizde; Fen Liseleri 404.353, Özel Fen Liseleri 380.217, Öğretmen Liseleri 343.493, Anadolu Liseleri 314.594, Genel Liseler 220.813, İmam Hatip Liseleri 221.025, Teknik Liseler 191.813, Ticaret Meslek Liseleri 180.680 olduğu görülmektedir. Türkçe Matematik (TM) puanı ortalamalarına göre incelediğimizde ise Fen Liseleri 379.817, Özel Fen Liseleri 360.801, Öğretmen Liseleri 329.529, Anadolu Liseleri 304.639, Genel Liseler 231.181, İmam Hatip Liseleri 233.043, Teknik Liseler 207.862, Ticaret Meslek Liseleri 201.989 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2012). Yukarıdaki verilerden anlaşılacağı üzere lise türleri arasında ciddi farklar göze çarpmaktadır. Fen Liseleri,

Öğretmen Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri'nin her alanda öne çıktığını ve diğer liselere fark attığını görmekteyiz.

Türkiye'de ortaöğretimin kalitesi açısından çok önemli eşitsizlikler bulunmaktadır. Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri'nde eğitim alanındaki başarısızlıkları, bu bölgelerin ekonomik bakımdan geri kalmış olmalarıyla açıklanabilir. Eğitim kalitesindeki bu düşüklük, bu bölgelerin gelecekteki geri kalmışlığının koşullarını da yaratmaktadır. Yoğun bir şekilde göç alan Marmara Bölgesi'nin de eğitim göstergesi açısından oldukça geride kalması kayda değer bir sonuçtur (YÖK, 2007).

Ortaöğretimin kalitesi hakkındaki değerlendirme açısından, yukarıdaki nesnel ölçütlerin dışında, öğrencilerin gördükleri eğitim hakkındaki öznel değerlendirmelerini de bilmek gerekir. 2004 yılında lise son sınıfında okuyanlarla lise mezunu olup dershaneye devam eden gençlerin içinden, geçtikleri eğitim sürecini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için Türkiye'yi temsil eden bir örneklem üzerinden bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin % 63'ünün aldıkları eğitiminin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğuna, %89'unun eğitimin asıl amaç olarak sınavın kazanılmasına yönlendirdiğine, %80'inin eğitimin eleştirel düşünme, kişiye kendini ifade etmesi becerisi vermediğine, %80'inin aldıkları eğitimin kendilerine bağımsız karar yetisi kazandırmadığına, % 82'sinin ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olarak yetiştirilmediklerine, % 85'inin ağır ders yükü dolayısıyla öğrencilerin ders dışı etkinliklere zaman ayıramadıklarına, % 74'ünün verilen eğitimin öğrencilere yabancı dil öğretemediğine ilişkin görüşlere tamamen ya da kısmen katıldıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin % 91'i mevcut sistemden memnun olmadıklarını, % 84'ü çok sık ya da zaman zaman sınavı başaramama kaygısı taşıdıklarını, % 82'si ailesini hayal kırıklığına uğratma endişesi içinde olduklarını, %76'sı sınava hazırlık dolayısıyla yaşamdan hiç ya da yeterince zevk almadıklarını belirtmişlerdir (Eşme ve ark., 2004).

Ortaöğretimin kalitesi hakkındaki nesnel ve öznel değerlendirmeler, bu öğretim sürecinin kalite bakımından önemli sorunlar taşıdığını, öğrencilere yükseköğretim

için yeterli temel sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Eğer bu değerlendirme üzerinde bir oydaşma varsa, üniversiteye girişte sadece bir sıralama sınavı yapmanın sakıncaları açıkça ortaya çıkmış olmaktadır. Üniversiteye giriş sınavı, öğrencileri yeterliliklerini gözönüne almadan, sadece aralarındaki sıralamaya bakarak yükseköğretim kurumlarına yerleştirebilmektedir. Seçme sınavını kazananların yetersizlikleri büyük ölçüde gözardı edilmektedir. Yükseköğretim de ortaöğretimin yetersizliğinin sonuçlarıyla başbaşa bırakılmaktadır (YÖK, 2007: 73).

MEB tarafından yayınlanan, 2010–2011 Öğretim yılında ortaöğretim kurumlarının 9 ve 10. sınıflarından başlamak üzere kademeli olarak uygulanacak Haftalık Ders Çizelgelerini incelediğimizde;

Genel Liselerin Ortak Dersleri olarak; Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar/Müzik, Millî Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım,

Seçmeli Dersler olarak; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil olduğunu görmekteyiz.

Anadolu Lisesi'ne bakıldığında Ortak Dersler olarak; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar /Müzik, Millî Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım,

Seçmeli Dersler Olarak; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil karşımıza çıkmaktadır.

İmam Hatip Lisesi'ne baktığımızda Ortak Dersler olarak; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Beden Eğitimi/ Görsel Sanatlar/Müzik, Millî Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım,

Meslek Dersleri olarak; Kur'an-ı Kerim, Mesleki Arapça, Temel Dini Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Tefsir, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, Hadis, Kelam, Hitabet ve Mesleki Uygulama, İslam Tarihi görülmektedir.

Ortaöğretimde geçerli olan 2. Grup Seçmeli dersler olarak da şu dersler görülmektedir; Bilgi Kuramı (1–2), Demokrasi ve İnsan Hakları (1), Sosyal Etkinlik (1), Proje Hazırlama (1), Bilgi ve İletişim Teknolojisi (1–2), İşletme (2), Ekonomi (2), Girişimcilik (1), Astronomi ve Uzay Bilimleri (1–2), Uluslararası İlişkiler (2), Yönetim Bilimi (2), Diksiyon ve Hitabet (1), Sanat Tarihi (2), Alman Edebiyatı (1–2), İngiliz Edebiyatı (1–2)

Sonuç olarak, liselerde okutulması planlanan dersler içerisinde düşünme veya karar verme becerilerine yönelik doğrudan bir dersin olmadığı görülmektedir. Düşünen, anlayan, sorgulayan, yorumlayan, sorun çözen ve bilimsel, analitik, özgür, yaratıcı, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek amacında olan Milli Eğitim sistemimizin amaca yönelik bir dersi barındırmaması dikkat çekicidir.

Düşünme ile ilgili müstakil derse sadece ilköğretim müfredatında rastlayabiliyoruz. İlköğretimde Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı önce, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.09.2006 tarih ve 146 sayılı kararıyla kabul edildi; ancak bu program gene aynı kurulun 22.08.2007 tarih ve 361 sayılı kararıyla yeniden düzenlendi. Düşünme Eğitimi dersi, ilköğretim düzeyinde haftada 1 ders saati ve seçmeli olarak 2006-2007 öğretim yılından itibaren okutulmaktadır. Düşünme Eğitimi dersi, ilköğretim düzeyinde 6, 7 ve 8. sınıfların herhangi birinde seçilip okutulabileceği gibi tamamında da okutulabilmektedir (Ülger, 2012: 67-72).

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır. Eğitimde nitelik ise, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir yapı ve anlayışla sağlanabilir. Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanılması ve ulaşım alanındaki bas döndürücü gelişmeler bir yandan uluslar arası ilişkilerin giderek artmasına diğer yandan çok hızlı toplumsal değişmelere yol açmaktadır (Demirel, 1996: 47). Bu hızlı değişmeler, özellikle yaşam biçimlerinin farklılaşmasına ve sosyal ilişkilerin uluslararası boyutlar kazanmasına neden olmaktadır (Hesapçıoglu, 1996: 21). Gerek ülkeler gerekse insanlar arasındaki ilişkilerin artması, dünya genelinde küreselleşmeyi beraberinde getirmektedir.

Avrupa Konseyi'nin 2000 yılının Mart ayındaki Lizbon Toplantısı'nda ve Avrupa Birliği Eğitim Bakanları'nın 2001 yılının Haziran ayındaki Letonya Konferansı'nda; Avrupa Birliği'nin dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisine, daha iyi iş ve daha büyük sosyal uyumun sağlanmasına yönelik sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip olabilmesi için stratejik hedefler belirlenmiştir. 2002 yılında Barselona'da toplanan Avrupa Konseyi ise, Lizbon sürecinin önemini vurguladıktan sonra "2010 yılına kadar Avrupa'yı eğitim ve öğretim sistemleri bakımından dünyanın lideri haline getirmeyi" stratejik hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2005). "Lizbon 2010" adı verilen stratejik hedefler doğrultusunda üye ülkelerdeki gelişmeleri izlemek amacıyla 2002 yılında Komisyon tarafından "Göstergeler ve Karşılıklı Değerlendirmelerle Gelişimin Ölçülmesi Grubu" kurulmuştur. Bu grup, çalışmalarını Eurostat (Avrupa İstatistik Merkezi), Eurydice (AB Eğitim Bilgi Ağı), Cedefop (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) ve OECD (Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü) gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği içerisinde sürdürmektedir. Avrupa Birliği, belirlediği stratejik hedeflere ulaşabilmek amacıyla egitimde kaliteyi belirleyici dört alan ve bu alanlara ilişkin 16 gösterge saptamıştır.

Eğitimde kaliteyi belirleyici alanlar söyle açıklanabilir (European Commission, 2000):

Beceriler: Bu alandaki yedi gösterge tüm Avrupa ülkelerinde bugün ve gelecek için büyük önem taşımaktadır. Matematik, okuma, fen bilgisi gibi alanların ölçümünün kolaylığından dolayı veriler toplanabilmiştir. Bu göstergelerden "öğrenmeyi öğrenme", kestirilemeyen sosyal ve ekonomik gelecek açısından son derece önemli bir göstergedir. Ancak, ölçümü zor olduğundan bu göstergeye ilişkin henüz karşılaştırılabilir veriler toplanamamıştır. Bu iki grup arasında yabancı dil ve yurttaşlık bilgisine ilişkin veriler de oldukça sınırlıdır. "Bilgi ve İletişim Teknolojileri"ne ilişkin sağlam veriler az olmasına karsın bu gösterge geleceğin anahtar göstergesi olarak görülebilir.

Başarı ve geçiş: Bu alana ilişkin üç gösterge, politika belirlenmesi açısından son derece önemli ve birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Eğitimin izlenmesi: Bu alanda yer alan iki gösterge; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler gibi okul gelişiminde önemli rol üstlenen paydaşlarla yakından ilişkilidir.

Kaynaklar ve yapılar: Bu grupta yer alan göstergeler okul performansı ve öğrenci başarısını destekleyen temel bakış ile ilişkilidir.

Eğitimde kaliteye yönelik olarak sunulan bu 16 gösterge, gelecekte mücadele edilmesi gereken beş ana noktayı belirlemede yol gösterici konumundadır. Bunlar; *bilgi, merkezden yönetilmeme, kaynak, sosyal katılım, veri ve karşılaştırabilme mücadelesidir.* Bu mücadele alanları söyle sıralanabilir (European Commission, 2000):

Bilgi mücadelesi: Bilgi toplumunun mücadelesi, okul eğitiminin temel amaçlarına ve bununla ilişkili olarak yaşam boyu öğrenmeye işaret etmektedir. Bilgi patlaması, bilginin geleneksel anlamda öğretmen tarafından aktarılması ve öğrenci tarafından alınması biçimindeki geleneksel anlayışın kökten değişmesini gerektirmektedir. Bilgi mücadelesinde matematik, okuma ve fen bilgisi, temel bilgi araçları olmalarından dolayı gösterge olarak alınmakta ve yaşam boyu öğrenme becerileri için temel oluşturmaktadır. Bu alandaki göstergeler, öğretmen eğitimi, hizmetiçi eğitim ve öğretimin içeriği hakkında önemli etkinlikleri içermektedir. Göstergeler, sorunların

çözümüne yanıt vermekten çok, gelecekte öğretmenlerin nasıl ve nerede eğitilmeleri gerektiği ve mesleki gelişimleri hakkında bilgi sağlamaktadır.

Merkezden yönetilmeme mücadelesi: Son yirmi yıldır, Avrupa ülkelerinin pek çoğunda eğitim sistemlerinin okullara daha fazla özerklik verdiği ve sorumluluk devrettiği görülmektedir. Bu değişikliğin ve yetki devrinin oranı ülkelere göre değişmektedir. Örneğin; Hollanda ve İngiltere okulları büyük ölçüde özerklik kazanırlarken; Belçika, Danimarka, Finlandiya ve İsveç okullarında pek çok karar okul düzeyinde alınmaya başlamıştır. Avusturya 1993 ve İtalya 1997 yılı reformları ile okulların özerkliğini arttırmıştır. Merkezden yönetilmeme, bir başka deyişle, yerelleşme karşılaştırmanın eğitim sisteminin daha alt basamaklarına doğru inmesini sağlamaktadır. Alt basamaklara güç ve yetki verilmesi, okulların eğitimin kalitesinden sorumlu tutulmaları ve eğitim sistemine sahip çıkmaları anlamını taşımaktadır.

Kaynak mücadelesi: Pek çok kişi, eğitim sistemlerinde yaşanan sorunların temelinde kaynakların yattığını düşünmektedir. Giderek artan bir görüşe göre eğitim, tüm dünyada büyük bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Gelecekte, yeni kaynakların kullanılmaya başlaması ve teknolojinin daha ucuz ve daha ulaşılabilir olması beklenmektedir. Öte yandan, kaynakların artırılmasına yönelik taleplerin giderek artması yanında, bireylerin eğitim sisteminde giderek daha uzun sürelerde kalmaları çelişki yaratmaktadır. Okulöncesi eğitimin yapısı ve süresi tartışılmakla birlikte eğitimin bu basamağına katılım gittikçe artmaktadır. İstenilen bir durum olmasına karsın bu katılım, daha fazla yatırımı gerektirmekte, kaynak kullanımı konusunda daha fazla baskı oluşturarak daha yaratıcı politikaları zorunlu kılmaktadır.

Sosyal katılım: Avrupa eğitim sistemleri, bireylerin katılımcı olmalarını, eğitim sisteminin sunduğu olanaklardan yararlanmalarını ve okul sonrası yasama hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Hiçbir sistem bu amaçlara ulaşmada tümüyle başarılı değildir ve tüm ülkeler katılımın giderek artan önemini kabul etmektedirler. Okul yapıları, program ve öğrenme çevresinin öğrenci yaşamına uygunluğunu yitirmesi, bireylerde okula devamın yararlı olmadığı düşüncesine neden olmaktadır. Bu durum, bireylerin okulun yanı sıra okul dışında da beceri ve yeterlik kazanmaları ve giderek küreselleşen dünyanın koşullarına uyum sağlamaları amacıyla eğitilmelerini gerektirmektedir. Avrupa'da Birliğe üye 13 ülkeden 11'inde yapılan

pilot uygulamalarda, bu tür sorunlar nedeniyle temel becerilere sahip olamadan öğrenimlerini bırakan öğrencilerin is bulmaları ve gerekli becerilerle donatılmaları için yerel is dünyasıyla ortak çalışmalar yürütülmektedir.

Veriler ve karsılaştırabilme: Burada sözü edilen 16 gösterge, ülkelerin yalnızca kendilerine değil, diğer ülkelerin durumuna da bakmalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Karşılaştırma amacıyla elde edilen veriler, tanılama, politika oluşturma ve uygulama konularında kullanılmaktadır.

Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009).

Eğitim bireyi geliştirdiği, diğer taraftan ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir ve değeri çok iyi algılanmalıdır (Bowen, 1980).

Çağımızda bilgi ve eğitim dünyanın neresinde olursa olsun, her zaman birey tarafından kolaylıkla ulaşılabilir ve kullanılabilir bir biçime dönüşmüştür. Eğitim artık, birikmiş olan bilginin aktarılmasından çok, bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma boyutu ile öne çıkmaktadır. Her geçen gün artan bilgi yumağı, bilgi çağında insanın kendini sürekli yenileme ve geliştirme ihtiyacını daha fazla hissettirmekte ve zorunlu kılmaktadır (Akınoğlu, 2003).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarının tüm dünyada yoğun bir şekilde yaşandığı günümüzde, bu çalışmalar, yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirme, konuların özünü verme ve öğrenilenleri sınıf dışındaki dünya ile ilişkilendirme temeline dayandırılmaktadır (Özden, 1997). Bir ülkenin ihtiyacı olan, çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünün kazanılması özellikle ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir öğretiminin gerçekleştirilmesi ile mümkündür. İlköğretim düzeyinden başlayarak çocukların bilgi edinme becerisine sahip, gözlem yapan, çevresindeki olaylardan haberdar olan, soran, tartışan, araştıran, deneyen, genelleme

yapan, bilgilerini genişleten ve beraberinde bilimsel tutum geliştiren bireyler olmasına yönelik programların kullanılması zorunlu olmuştur. Yeni kuşak öğrencilerin sorgulayıcı, tartışan, dogmalardan uzak düşünen bireyler olması konusu önem kazanmaktadır (Akınoğlu, 2003).

Düşünme becerilerinin öğretimi, Bakioğlu ve Hesapçıoğlu'ya göre (1997: 55) şu temel varsayımlar üzerine kurulabilir:

(*i*) Bütün öğrenciler yüksek düzeyde düşünme kapasitesine sahiptir.

(*ii*) Düşünme becerileri öğretilebilir.

(*iii*) Düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumdadır.

Okullardaki öğretim programları düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Bu nedenle Costa & Lowery (1989) öğrencilere doğrudan düşünmeyi öğreten programların uygulanması gerektiğini düşünmektedirler. Düşünmeyi doğrudan öğretmek zekânın yapısını; düşünme becerileri olan sınıflamayı, karşılaştırmayı, sonuç çıkarmayı, genellemeyi, yorumlamayı, sınıf ortamında düşünme becerilerinin öğretimini geliştirmeyi içermektedir (Victor & Kellough, 1997: 107-108).

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı farklı okul türlerinde öğretim gören lise öğrencilerinin düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek olduğu için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan betimsel araştırma türleridir (Karasar, 2005: 77-81).

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan liselerdeki öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim yapan Genel Lise, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bakırköy ilçesinin seçilmesinde, istenilen okul türlerinin hepsinin olması, ilçe dışından yoğun bir şekilde öğrenci alması, her türlü sosyo-ekonomik seviyeden öğrencinin bulunması ve demografik yapısı itibariyle araştırmada istenilen popülasyonu iyi yansıtması etken olmuştur.

Araştırmanın evrenini oluşturan Bakırköy ilçesinde, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı istatistiklerine göre 16 adet resmi

ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardaki derslik sayısı 367, şube sayısı 467, erkek öğrenci sayısı 6277, kız öğrenci sayısı 9862 olmak üzere toplam öğrenci sayısı 16139 ve öğretmen sayısı 741 olarak bildirilmiştir (İstanbul MEM, 2011).

Bakırköy İlçesinde bulunan devlet liseleri aşağıdaki gibidir;

Genel Liseler:	Ataköy Lisesi
	Bakırköy Lisesi
	Gürlek Nakipoğlu Lisesi
	Sabri Çalışkan Lisesi
	Yahya Kemal Beyatlı Lisesi
	Yeşilköy 50. Yıl Lisesi
Anadolu Liseleri:	Ataköy Cumhuriyet Anadolu Lisesi
	Yeşilköy Anadolu Lisesi
	Tevfik Ercan Anadolu Lisesi
	Hasan Polatkan Anadolu Lisesi
Meslek Liseleri:	Bakırköy İmam Hatip Lisesi
	Bakırköy Anadolu İ.H.L
	Bakırköy Anadolu Kız Meslek ve KML
	Bakırköy Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve TML
	Bakırköy Sağlık Meslek Lisesi
	Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi

Araştırmanın örneklemi, bu okullar arasından oransız tesadüfi (random) küme örnekleme modeliyle oluşturulmuştur.

Kümelere göre örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Tesadüfî olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001: 90).

Evreni oluşturan elemanların tam olarak listelenemediği hallerde küme örneklemesinden yararlanılır. Özellikle ülke çapında yapılan araştırmalarda

örnekleme girmesi gereken elemanlara ulaşmak genellikle güçtür. Örneğin, liselerde yapılacak bir araştırma örneklemi için, liselerde okuyan öğrencilerin listesi bulunsa dahi basit tesadüfî örnekleme ile alınacak örnek, topluluk içine dağınık olarak serpiştirilmiş olacağından örneğe çıkan birimlere ulaşmak güçtür. Bu durumda yaygın bir örnekle çalışmak yerine, evreni oluşturan her birime eşit seçilme şansı tanınarak örnekleme yapılır. Küme örnekleme ile seçilen örnekler bir evrenin tek tek birimleri değil, o birimlerin oluşturdukları kümelerdir (Gökçe, 1988: 82).

Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar Genel Lise, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi olmak üzere 3 farklı okul tipinden seçilmiştir. Seçilen her lisenin tüm kademelerinden (Lise1-2-3-4) öğrencilere anket uygulanmıştır.

Örneklemi oluşturan okullar aşağıdaki gibidir;

Genel Lise – Bakırköy Gürlek Nakipoğlu Lisesi
Bakırköy Lisesi

Meslek Lisesi – Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi
Bakırköy İmam Hatip Lisesi

Anadolu Lisesi – Bakırköy Yeşilköy Anadolu Lisesi

Örneklemin eleman sayısı açısından büyüklüğü (N) aşağıdaki işlemler doğrultusunda belirlenmiştir (Karasar, 1999). Örneklemin alınmasında aşağıdaki yöntem izlenmiştir:

h: hata payı (z=1.96 ise 0.05, z=2.58 ise 0.01)

k: ölçekteki madde sayısı

max = her bir maddeden alınabilecek maksimum puan

min = her bir maddeden alınabilecek minimum puan

$$\varepsilon = h \times (k \times (\max - \min)) = 0.05 \times (104 \times (5-1)) = 20.8$$

ve

$$s = \frac{k \times (\max - \min)}{6} == \frac{104 \times (5-1)}{6} = 69$$

olarak alındığında

$$n_m = \frac{s^2 \times z^2}{\varepsilon^2} = \frac{69^2 \times 1.96^2}{20.8^2} = 42.25$$

olarak bulunan değer, her bir hücre için istatistik işlemlere girmesi gereken minimum örneklem büyüklüğünden hareketle olası geri-dönüş kayıpları da dikkate alınarak toplam örneklem büyüklüğü [c=hücre sayısı=anket sorularındaki maksimum seçenek sayısı]

n=nmx11=42,25x5=211.25

olarak uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerle ilgili çeşitli demografik bilgileri toplamak amacıyla "Öğrenci Bilgi Formu", öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için "Düşünme Stilleri Envanteri", karar verme stilleri puanlarını belirlemek için "Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II" kullanılmıştır.

2.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinde aranan bazı özelliklerin saptanması için bir bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form; öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, okuduğu alan, sınıfı, yatılılık durumu, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, okul öncesi eğitim alıp almadığı, ebeveynin eğitim durumları, ailenin gelir düzeyi, SBS puanı gibi değişkenleri içermektedir.

2.3.2. Düşünme Stilleri Envanteri

Araştırmada öğrencilerin düşünme stilleri ile ilgili verileri Sternberg ve Wagner (Thinking Styles Inventory, 1992) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçeye çevrilen "Düşünme Stilleri Envanteri" ile toplanmıştır.

Bu envanter, düşünme stillerini ölçme konusunda literatürde genel kabul görmüş olması, Türkiye dışındaki araştırmalarda ve farklı kültürlerdeki öğrencilerde yeterince denenmiş olması nedeniyle seçilmiştir. Envanter beş temel boyut (faktör) altında yer alan 13 düşünme stilinden, bireyin baskın olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Düşünme Stilleri Envanteri içinde yer alan düşünme stilleri ve maddeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Düşünme Stilleri Envanteri Alt Ölçekleri ve Maddeleri

Boyutlar	Alt Ölçekler	Maddeler
İşgörüler	Yasayapıcı	1-8
	Yürütmeci	9-16
	Yargılayıcı	17-24
Biçimler	Tekerkçi	25-32
	Aşamacı	33-40
	Çokerkçi	41-48
	Anarşik	49-56
Düzeyler	Bütüncü	57-64
	Ayrıntıcı	65-72
Yönelim	İçedönük	73-80
	Dışadönük	81-88
Eğilimler	Yenilikçi	89-96
	Tutucu	97-104

Tablo 2'de de görülebileceği gibi envanter beş alt temel boyutu altındaki 13 alt ölçekten ve tamamı olumlu cümle formatında yazılmış toplam 104 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, beş temel boyut altındaki 13 alt ölçekli düşünme stilinin her birini sekizer madde ile ölçmek için düzenlenmiştir. Derecelendirme beşli likert formunda; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4), her zaman (5) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Envanterin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir düşünme stilini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 8 arasında değişmekte, elde edilen sürekli puanlar ise kişileri temel boyut altında yer alan düşünme stiline göre gruplandırmak için de kullanılmaktadır. Çünkü her birey, en yüksek puan aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan düşünme stiline atanmaktadır (Fer, 2005).

2.3.2.1. Düşünme Stilleri Envanteri'nin Geçerlik ve Güvenirliği

Literatürde Düşünme Stilleri Envanteri'ne ilişkin birçok geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bunlardan biri olan ve Sternberg (1997) tarafından yapılan çalışmada Düşünme Stilleri Envanteri'nin 13 alt ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği .57 ile .88 arasında bulunmuştur. Buluş (2006) ise yaptığı çalışmada Türkçe'ye uyarlanan ve faktör analizinde madde sayısı 65'e indirilmiş Düşünme Stilleri Envanterinin madde-test korelasyonlarının .31 ile .84 ve alt ölçeklere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 ile .93 arasında olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Düşünme Stilleri Envanteri'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenirliği çalışması ise Fer (2005) tarafından yapılmıştır. Envanter, Yıldız Teknik Üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği sertifika programı ile Eğitim Bilimleri Bölümü Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına katılan 402 kişilik aday öğretmenden oluşan çalışma

grubuna uygulanmıştır. Tarama modellerinden genel tarama modeli ile yapılan araştırmada Düşünme Stilleri Envanteri'nin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 4. ve 73. dışındaki tüm maddelerde .40 ile .99 arasında değişen ($p<.01$) pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi beş faktörlü, 70 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütününün iç tutarlık güvenirliği .89 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirliğinin .37 ile .88 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise .63 ile .78 arasında korelasyon değeri almıştır (Fer, 2005).

Fer'in (2005) yaptığı çalışmaya göre aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için sırasıyla şöyledir: yasayapıcı .78, yürütmeci .95, yargılayıcı .83, tekerkçi .83, aşamacı .94, çokerkçi .93, anarşik .93, bütüncü .95, ayrıntıcı .88, içedönük .88, dışadönük .80, yenilikçi .92 ve tutucu .54. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p<.01$) değerler bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .79'dur. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Fer'in (2005) çalışmasına göre envanterin beş temel boyutu altındaki 13 alt ölçeğin alpha katsayıları .50 ile .89 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı alpha katsayısı 104 maddenin hepsinde .90 çıkmıştır. Özgün envanterin 104 maddelik bütünü için toplam alpha katsayısı .90'dır. Düşünme Stilleri Envanteri'nin 70 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık güvenirliği .89 alpha katsayısına düşmüştür. Alt ölçeklerin alpha katsayısı ise .62 ile .90 arasında değer almıştır.

Envanterin iç tutarlık güvenirliği, ölçeğin 104 maddelik özgün formunun alt ölçek korelasyon katsayıları .35 ile .88 arasındadır. Ölçeğin 70 maddelik formunun alt ölçek korelasyon katsayıları ise .37 ile .88 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p<.01$) korelasyon bulunmuştur.

Envanterin kararlılık anlamındaki güvenirliğini belirleyen dış tutarlığını incelemek için test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Bu amaçla, Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği sertifika programına katılan 32 aday öğretmene dört hafta ara ile envanter uygulanmıştır. Aynı kişilerden elde edilen 104 maddeli ölçeğin iki uygulama arasındaki kararlılık katsayısı olan Pearson korelasyon katsayısı değerleri .73 ile .88 arasındadır. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p<.01$) korelasyon bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .72'dir. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu (Bkz. Bryman, Cramer, 1997; Özçelik, 1998), dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Fer, 2005).

2.3.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II

Melbourne Karar Verme Ölçeği (Melbourne Decision Making Questionary) I-II; Mann ve diğ. (1997) tarafından Flinders Karar Verme Ölçeği I-II temel alınarak hazırlanmıştır. Mann ve diğ. (1998)'de altı ülkeyi kapsayan kültürler arası bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini karşılaştırmak amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II)'yi kullanmıştır (Deniz, 2004: 4).

MKVÖ I; karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. 6 madden oluşmakta ve 3 madde tersi puanlanmaktadır. Puanlama; Doğru (2), Bazen Doğru (1) ve Doğru Değil (0) şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. 6 ülke için (ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Japonya, Hong Kong, Tayvan) ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .74 olarak bulunmuştur (Mann ve diğ., 1998; Akt. Deniz, 2004).

MKVÖ II; 22 maddeden oluşmakta, karar verme stillerini ölçmektedir. 4 alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; dikkatli (6 madde: 2, 4, 6, 8, 12, 16), kaçıngan (6 madde: 3, 9, 11, 14, 17, 19), erteleyici (5 madde: 5, 7, 10, 18, 21) ve panik (5 madde: 1, 13, 15,

20, 22) karar verme stilleridir. Bu ölçek de MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği, ilgili karar verme stilinin kullanıldığına işaret etmektedir. Alt ölçeklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Mann ve diğ., 1998; Akt. Deniz, 2004):

Dikkatli Karar Verme Stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur.
Kaçıngan Karar Verme Stili: Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur.
Erteleyici Karar Verme Stili: Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur.
Panik Karar Verme Stili: Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur.

6 ülkeden alınan örneklemde Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; dikkatli .80, kaçıngan .87, erteleyici .81 ve panik karar verme .74 olarak bulunmuştur (Mann ve diğ., 1998; Akt. Deniz, 2004).

2.3.3.1. Karar Verme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Deniz (2004) tarafından, ölçeğin Türkçe formu, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği alanlarında ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 154 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Güvenilirlik için testin tekrarı yöntemi ve iç tutarlılık (cronbach alpha) hesaplanmıştır. Geçerlilik için MKVÖ I-II ile Karar Stratejileri Ölçeği (Kuzgun, 1992) arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

Melbourne Karar Verme Ölçeğinin (MKVÖ I-II) güvenirliğini Deniz (2004), testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplamıştır. Testin tekrarı yöntemi ile MKVÖ I-II 56 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulamış, testin tekrarı

yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları r=.68 ile r=.87 arasında değiştiğini hesaplamıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık hesaplamasında Deniz (2004), madde analizi yapmış, analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26'sının madde toplam korelasyonları .33'ün üstünde; diğer iki maddenin, madde toplam korelasyonu ise .26 ve .27 olarak bulmuştur. 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları; Karar vermede özsaygı .72, dikkatli .80, Kaçıngan .78, Erteleyici .65, Panik .71 şeklinde hesaplamıştır.

MKVÖ I-II geçerlik çalışmalarını Deniz (2004), kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanarak gerçekleştirmiş, kapsam geçerliğinde, uzman görüşüne başvurmuştur. Benzer ölçekler geçerliğini Kuzgun (1992), tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmış, öğrencilere Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulamıştır. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile KSÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayılarının .15 ile .71 arasında değiştiğini hesaplamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırma, İstanbul ili Bakırköy ilçesi ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler üzerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gereken izinler alındıktan sonra verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfî olarak belirlenen okullara gidilerek anket formu ve ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamanın yaklaşık bir ders saati (40-45 dakika) sürmüştür. Anketlerin uygulanması için genellikle rehberlik saatleri kullanılmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere verilmiştir. Uygulama sonunda anket formu ve ölçekler toplanmıştır.

2.4.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf, alan, yatılılık durumu, bir önceki senenin yılsonu ortalaması, SBS puanı, kardeş sayısı, kaçıncı kardeş olduğu, anaokulu eğitimi alıp almaması, anne-babanın sağ olup olmaması, anne-babanın birlikte veya boşanmış olmaları, ebeveynin eğitim durumları, ailenin toplam geliri) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, alan, yatılılık ve okul öncesi eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, okul, okul türü, sınıf, başarı düzeyi, SBS giriş puanı, kardeş sayısı, kardeş sırası, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *LSD (Least Significant Difference) testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri ve alt boyutlarından aldıkları puanların anne sağ, baba sağ ve anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Mann Whitney-U testi*,

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver: 17.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum p<,05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklemi oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf, alan, başarı ortalaması, giriş puanı, kardeş sayısı ve sırası, okul öncesi eğitim, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi, gelir düzeyi değişkenlerine ait frekans (*f*), yüzde (%), geçerli yüzde (*gec* %) ve yığılmalı yüzde (*yig* %) değerleri sunulmuştur. Öte yandan, düşünme ve karar verme stilleri ölçeklerinin alt boyutlarına ait veri sayısı (*N*), aritmetik ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (*ss*) değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. Yaş Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
15 ve altı	243	30.4	30.4	30.4
16 yaş	201	25.1	25.1	55.5
17 yaş	195	24.4	24.4	79.9
18 ve üstü	161	20.1	20.1	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Yaş değişkenine baktığımızda, öğrencilerin 243'ü (%30.4) 15 yaş ve altında, 201'i (%25.1) 16 yaş grubunda, 195'i (%24.4) 17 yaş grubunda, 161'i de 18 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	500	62.5	62.5	62.5
Erkek	300	37.5	37.5	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 500'ü (%62.5) kız, 300'ü (%37.5) erkektir.

Tablo 5. Okul Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	160	20.0	20.0	20.0
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	160	20.0	20.0	40.0
Bakırköy Lisesi	160	20.0	20.0	60.0
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	160	20.0	20.0	80.0
Yeşilköy Anadolu Lisesi	160	20.0	20.0	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin 160'ı (%20.0) Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nde, 160'ı (%20.0) Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nde, 160'ı (%20.0) Bakırköy Lisesi'nde, 160'ı (%20.0) Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nde, 160'ı (%20.0) Yeşilköy Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 6. Okul Türü Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Genel Lise	320	40.0	40.0	40.0
Anadolu Lisesi	160	20.0	20.0	60.0
Meslek Lisesi	320	40.0	40.0	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Okul türü değişkenine baktığımızda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 320'si (%40.0) Genel lise, 160'ı (%20.0) Anadolu lisesi, 320'si de (%40.0) Meslek lisesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 7. Sınıf Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
9.Sınıf	200	25.0	25.0	25.0
10.Sınıf	200	25.0	25.0	50.0
11.Sınıf	200	25.0	25.0	75.0
12.Sınıf	200	25.0	25.0	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 200'ü (%25.0) 9. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 10. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 11. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Tablo 8. Alan Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Fen	256	32.0	49.2	49.2
TM	264	33.0	50.8	100.0
Toplam	520	65.0	100.0	
Cevapsız	280	35.0		
Toplam	800	100.0		

Alan değişkenine baktığımızda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 256'sı (%32.0) Fen alanında, 264'ü (%33.0) TM alanında öğrenim görmektedir. 280 öğrencinin ise (%35.5) alan tercihi henüz kesinleşmemiştir.

Tablo 9. Yatılı Olup Olmama Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Aile ile Birlikte	766	95.8	95.8	95.8
Diğer	34	4.3	4.3	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 766'sı (%95.8) ailesinin yanında ikamet etmekte iken, 34'ü (%4.3) diğer koşullarda ikamet etmektedir.

Tablo 10. Başarı Ortalaması Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
54 ve altı	56	7.0	7.0	7.0
55-68	187	23.4	23.4	30.4
69-84	391	48.9	48.9	79.3
85-100	166	20.8	20.8	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin 56'sının (%7.0) bir önceki yılın başarı ortalaması 54 ve altı, 187'sinin (%23.4) 55-68 puan, 391'inin (%48.9) 69-84 puan, 166'sının (%28.8) başarı ortalaması ise 85-100 puan aralığında bulunmaktadır.

Tablo 11. Giriş Puanı Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
500-450 arası	154	19.3	19.3	19.3
449-400 arası	146	18.3	18.3	37.5
399-350 arası	304	38.0	38.0	75.5
349 ve altı	196	24.5	24.5	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğrencilerin 154'ünün (%19.3) OKS/SBS puanı 500-450 arasında, 146'sının (%18.3) 449-400 puan arasında, 304'ünün (%38.0) 399-350 puan arasında, 196'sının ise (%24.5) 349 ve altında bulunmaktadır.

Tablo 12. Kardeş Sayısı Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Tek	55	6.9	6.9	6.9
2 Çocuk	350	43.8	43.8	50.6
3 Çocuk	221	27.6	27.6	78.3
4 Çocuk	105	13.1	13.1	91.4
5 ve üstü	69	8.6	8.6	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Kardeş sayısı değişkenine baktığımızda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 55'i (%6.9) tek çocuk, 350'si (%43.8) 2 kardeş, 221'i (%27.6) 3 kardeş, 105'i (%13.1) 4 kardeş, 69'u da (%8.6) 5 ve üstü kardeştir.

Tablo 13. Kaçıncı Kardeş Olduğu Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlk	371	46.4	46.4	46.4
2. Çocuk	262	32.8	32.8	79.1
3. Çocuk	105	13.1	13.1	92.3
4. Çocuk	29	3.6	3.6	95.9
5. ve üstü	33	4.1	4.1	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 371'i (%46.4) ilk

çocuk, 262'si (%32.8) 2. kardeş, 105'i (%13.1) 3. kardeş, 29'u (%3.6) 4. kardeş, 33'ü de (%4.1) 5. ve üstü kardeştir.

Tablo 14. Okulöncesi Eğitim Alıp Almadığı Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Evet	310	38.8	38.8	38.8
Hayır	490	61.3	61.3	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tablo 14'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 310'u (%38.8) okulöncesi eğitim aldıklarını, 490'ı ise (%61.3) okulöncesi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 15. Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Sağ	795	99.4	99.4	99.4
Vefat	5	.6	.6	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tablo 15'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 795'i (%99.4) annelerinin sağ olduğunu, 5'i ise (%.6) annelerinin vefat etmiş olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 16. Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Sağ	786	98.3	98.3	98.3
Vefat	14	1.8	1.8	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Babanın sağ olup olmaması değişkenine bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 795'i (%98.3) babalarının sağ olduğunu, 14'ü ise (%1.8) babalarının vefat etmiş olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 17. Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Birlikte	759	94.9	96.8	96.8
Ayrı	25	3.1	3.2	100.0
Toplam	784	98.0	100.0	
Cevapsız	16	2.0		
Toplam	800	100.0		

Tablo 17'de görüldüğü üzere, öğrencilerin 759'u (%94.9) anne-babalarının birlikte olduğunu, 25'i de (%3.1) anne-babalarının ayrı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlkokul ve Altı	364	45.5	45.6	45.6
Ortaokul	153	19.1	19.2	64.8
Lise	179	22.4	22.4	87.2
Üniversite ve üstü	102	12.8	12.8	100.0
Toplam	798	99.8	100.0	
Cevapsız	2	.3		
Toplam	800	100.0		

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 364'ü (%45.5) ilkokul ve altı, 153'ü (%19.1) ortaokul, 179'u (%22.4) lise, 102'si ise (%12.8) üniversite ve üstü eğitim düzeyindedirler.

Tablo 19. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlkokul ve Altı	210	26.3	26.3	26.3
Ortaokul	183	22.9	22.9	49.2
Lise	221	27.6	27.7	76.9
Üniversite ve üstü	184	23.0	23.1	100.0
Toplam	798	99.8	100.0	
Cevapsız	2	.3		
Toplam	800	100.0		

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 210'u (%26.3) ilkokul ve altı, 183'ü (%22.9) ortaokul, 221'i (%27.9) lise, 184'ü ise (%23.0) üniversite ve üstü eğitim düzeyindedirler.

Tablo 20. Hanenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni için Betimsel Değerler

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1000 TL ve altı	117	14.6	14.6	14.6
1001-1500 TL	236	29.5	29.5	44.1
1501-2000 TL	201	25.1	25.1	69.3
2001-3000 TL	118	14.8	14.8	84.0
3001 TL ve üstü	128	16.0	16.0	100.0
Toplam	800	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri 14'ünün (%14.6) 1000 TL ve altında, 236'sının (%29.5) 1001-1500 TL arasında, 201'inin (%25.1) 1501-2000 TL arasında, 118'inin (%14.8) 2001-3000 TL arasında, 128'inin de (%16.0) 3001 ve TL ve üzeri grupta yer almaktadır.

3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Düşünme Stillerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin kullandıkları Düşünme Stillerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 21. Düşünme Stillerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*
Yasayapıcı	800	34,12	4,35
Yürütmeci	800	31,30	5,26
Yargılayıcı	800	30,23	5,72
Tekerkçi	800	28,65	5,19
Aşamacı	800	32,20	5,66
Çokerkçi	800	26,78	5,82
Anarşik	800	28,90	5,50
Bütüncü	800	28,55	5,71
Ayrıntıcı	800	28,46	5,57
İçedönük	800	30,21	5,77
Dışadönük	800	29,60	6,20
Yenilikçi	800	31,22	5,67
Tutucu	800	26,07	7,54

Tabloda görüldüğü üzere, Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =34.12 standart sapması ss=4.35; yürütmeci alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=31.30 standart sapması ss=5.26; yargılayıcı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=30.23 standart sapması ss=5.72; tekerkçi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =28.65 standart sapması ss=5.19; aşamacı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =32.20 standart sapması ss=5.66; çokerkçi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =26.78 standart sapması ss=5.82; anarşik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =28.90 standart sapması ss=5.50; bütüncü alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =28.55 standart sapması ss=5.71; ayrıntıcı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =28.46 standart sapması ss=5.57; içedönük alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =30.21 standart sapması ss=5.77; dışadönük alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=29.60 standart sapması ss=6.20; yenilikçi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=31.22 standart sapması ss=5.67; tutucu alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=26.07 standart sapması ss=7.54 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Öğrencilerin Kullandıkları Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin kullandıkları Karar Verme Stillerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 22. Karar Verme Stillerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*
Karar Vermede Özsaygı	800	9,20	2,24
Dikkatli Karar Verme	800	9,18	2,35
Kaçıngan Karar Verme	800	4,59	2,97
Erteleyici Karar Verme	800	4,17	2,58
Panik Karar Verme	800	4,73	2,43

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=9.20 standart sapması ss=2.24; dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=9.18 standart sapması ss=2.35; kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.49 standart sapması ss=2.97; erteleyici alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.17 standart sapması ss=2.58; panik karar verme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.73 standart sapması ss=2.43 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki Analizlerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri arasındaki ilişki analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23. Karar Vermede Özsaygı ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler

Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Karar Vermede Özsaygı		
	N	r	p
Yasayapıcı	800	,316	**,000**
Yürütmeci	800	,173	**,000**
Yargılayıcı	800	,173	**,000**
Tekerkçi	800	-,008	,813
Aşamacı	800	,163	**,000**
Çokerkçi	800	-,020	,581
Anarşik	800	,068	,056
Bütüncü	800	,004	,917
Ayrıntıcı	800	,027	,453
İçedönük	800	,231	**,000**
Dışadönük	800	-,031	,376
Yenilikçi	800	,188	**,000**
Tutucu	800	-,123	**,000**

Tablo 23'de görüldüğü gibi, Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu ve Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu (*r=.316; p<.001*), yürütmeci alt boyutu (*r=.173; p<.001*), yargılayıcı alt boyutu (*r=.173; p<.001*), aşamacı alt boyutu (*r=.163; p<.001*), içedönük alt boyutu (*r=.231; p<.001*), yenilikçi alt boyutu (*r=.188; p<.001*) arasında pozitif yönde, tutucu alt boyutu (*r=-.123; p<.001*) içinse negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 24. Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler

Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Dikkatli Karar Verme		
	N	r	p
Yasayapıcı	800	,244	**,000**
Yürütmeci	800	,267	**,000**
Yargılayıcı	800	,210	**,000**
Tekerkçi	800	,040	,254
Aşamacı	800	,336	**,000**
Çokerkçi	800	-,015	,671
Anarşik	800	,098	**,006**
Bütüncü	800	,033	,349
Ayrıntıcı	800	,145	**,000**
İçedönük	800	,133	**,000**
Dışadönük	800	,126	**,000**
Yenilikçi	800	,248	**,000**
Tutucu	800	-,074	,036

Tablo 24'de görüldüğü gibi, Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu ve Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu ($r=.244;\ p<.001$), yürütmeci alt boyutu ($r=.267;\ p<.001$), yargılayıcı alt boyutu ($r=.210;\ p<.001$), aşamacı alt boyutu ($r=.336;\ p<.001$), anarşik alt boyutu ($r=.098;\ p<.01$), ayrıntıcı alt boyutu ($r=.145;\ p<.001$), içedönük alt boyutu ($r=.133;\ p<.001$), dışadönük alt boyutu ($r=.126;\ p<.001$), yenilikçi alt boyutu ($r=.248;\ p<.001$) arasında pozitif yönde, tutucu alt boyutu ($r=-.074;\ p<.05$) içinse negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 25. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler

Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Kaçıngan Karar Verme		
	N	r	p
Yasayapıcı	800	-,238	**,000**
Yürütmeci	800	-,100	**,005**
Yargılayıcı	800	-,144	**,000**
Tekerkçi	800	,061	,083
Aşamacı	800	-,129	**,000**
Çokerkçi	800	,101	**,004**
Anarşik	800	,004	,906
Bütüncü	800	,088	**,012**
Ayrıntıcı	800	,057	,105
İçedönük	800	-,142	**,000**
Dışadönük	800	,113	**,001**
Yenilikçi	800	-,124	**,000**
Tutucu	800	,238	**,000**

Tabloda görüldüğü gibi, Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu ve Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu (*r=.101; p<.01*), dışadönük alt boyutu (*r=.113; p<.01*) ve tutucu alt boyutu (*r=.238; p<.05*) arasında pozitif yönde; yasayapıcı alt boyutu (*r=-.238; p<.001*), yürütmeci alt boyutu (*r=.100; p<.01*), yargılayıcı alt boyutu (*r=-.144; p<.001*), aşamacı alt boyutu (*r=-.129; p<.001*), içedönük alt boyutu (*r=-.142; p<.001*) ve yenilikçi alt boyutu (*r=-.124; p<.001*) içinse negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 26. Erteleyici Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler

Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Erteleyici Karar Verme		
	N	r	p
Yasayapıcı	800	-,243	**,000**
Yürütmeci	800	-,159	**,000**
Yargılayıcı	800	-,089	**,012**
Tekerkçi	800	,013	,706
Aşamacı	800	-,175	**,000**
Çokerkçi	800	,081	**,023**
Anarşik	800	,027	,450
Bütüncü	800	,032	,365
Ayrıntıcı	800	,049	,163
İçedönük	800	-,087	**,013**
Dışadönük	800	,016	,650
Yenilikçi	800	-,114	**,001**
Tutucu	800	,162	**,000**

Tabloda görüldüğü gibi, Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu ve Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu ($r=.081; p<.05$) ve tutucu alt boyutu ($r=.162; p<.05$) arasında pozitif yönde; yasayapıcı alt boyutu ($r=-.243; p<.001$), yürütmeci alt boyutu ($r=.159; p<.01$), yargılayıcı alt boyutu ($r=-.089; p<.05$), aşamacı alt boyutu ($r=-.175; p<.001$), içedönük alt boyutu ($r=-.087; p<.05$) ve yenilikçi alt boyutu ($r=-.114; p<.01$) içinse negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 27. Panik Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiler

Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Panik Karar Verme		
	N	r	p
Yasayapıcı	800	-,168	**,000**
Yürütmeci	800	-,074	**,036**
Yargılayıcı	800	-,085	**,016**
Tekerkçi	800	,036	,303
Aşamacı	800	-,112	**,001**
Çokerkçi	800	,082	**,020**
Anarşik	800	,044	,216
Bütüncü	800	,073	**,039**
Ayrıntıcı	800	,059	,096
İçedönük	800	-,116	**,001**
Dışadönük	800	,075	**,034**
Yenilikçi	800	-,087	**,014**
Tutucu	800	,153	**,000**

Tablo 27'de görüldüğü gibi, Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu ve Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu ($r=.082$; $p<.05$), bütüncü alt boyutu ($r=.073$; $p<.05$) ve tutucu alt boyutu ($r=.253$; $p<.05$) arasında pozitif yönde; yasayapıcı alt boyutu ($r=-.168$; $p<.001$), yürütmeci alt boyutu ($r=.074$; $p<.05$), yargılayıcı alt boyutu ($r=-.085$; $p<.05$), aşamacı alt boyutu ($r=-.112$; $p<.01$), içedönük alt boyutu ($r=-.116$; $p<.05$) ve yenilikçi alt boyutu ($r=-.087$; $p<.05$) içinse negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.5. Düşünme Stillerine Ait Karşılaştırma Analizi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, Düşünme Stilleriyle örneklemi oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf, alan, başarı ortalaması, SBS giriş puanı, kardeş sayısı ve sırası, okul öncesi eğitim, anne-babalarının eğitim düzeyleri, ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasındaki karşılaştırma analizi bulguları sunulmuştur.

3.5.1. Düşünme Stilleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 28. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	34.30	4.05	**G.Arası**	85.864	3	28.621		
	16 yaş	201	34.50	4.47	**G.İçi**	15061.854	796	18.922		
Yasayapıcı	17 yaş	195	33.65	4.76	**Toplam**	15147.719	799		1.51	.210
	18 ve üstü	161	33.93	4.11						
	Toplam	800	34.12	4.35						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.51; p>.05*).

Tablo 29. Yürütmeci Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	31.32	5.25	**G.Arası**	165.712	3	55.237		
	16 yaş	201	31.86	5.08	**G.İçi**	21989.483	796	27.625		
Yürütmeci	17 yaş	195	30.58	5.71	**Toplam**	22155.195	799		2.00	.113
	18 ve üstü	161	31.43	4.90						
	Toplam	800	31.30	5.27						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.000; p>.05*).

Tablo 30. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	29.70	5.89	**G.Arası**	145.050	3	48.350		
	16 yaş	201	30.50	6.02	**G.İçi**	26044.630	796	32.719		
Yargılayıcı	17 yaş	195	30.77	5.50	**Toplam**	26189.680	799		1.47	.219
	18 ve üstü	161	30.04	5.32						
	Toplam	800	30.23	5.73						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.47; p>.05*).

Tablo 31. Tekerkçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	28.71	5.21	**G.Arası**	27.252	3	9.084		
	16 yaş	201	28.79	5.12	**G.İçi**	21557.047	796	27.082		
Tekerkçi	17 yaş	195	28.73	5.19	**Toplam**	21584.299	799		.33	.800
	18 ve üstü	161	28.29	5.32						
	Toplam	800	28.65	5.20						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.33; p>.05*).

Tablo 32. Aşamacı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	32.26	5.59	**G.Arası**	184.694	3	61.565		
	16 yaş	201	32.93	5.81	**G.İçi**	25465.306	796	31.992		
Aşamacı	17 yaş	195	31.65	5.50	**Toplam**	25650.000	799		1.92	.124
	18 ve üstü	161	31.88	5.75						
	Toplam	800	32.20	5.67						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.92; p>.05*).

Tablo 33. Çokerkçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	26.42	6.05	**G.Arası**	81.564	3	27.188		
	16 yaş	201	26.67	5.92	**G.İçi**	26989.385	796	33.906		
Çokerkçi	17 yaş	195	26.90	5.76	**Toplam**	27070.949	799		.80	.493
	18 ve üstü	161	27.30	5.43						
	Toplam	800	26.78	5.82						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.80; p>.05*).

Tablo 34. Anarşik Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	28.71	5.58	**G.Arası**	56.187	3	18.729		
	16 yaş	201	28.62	5.53	**G.İçi**	24152.202	796	30.342		
Anarşik	17 yaş	195	29.26	5.55	**Toplam**	24208.389	799		.61	.604
	18 ve üstü	161	29.09	5.32						
	Toplam	800	28.90	5.50						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.61; p>.05*).

Tablo 35. Bütüncü Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	28.43	5.84	**G.Arası**	14.134	3	4.711		
	16 yaş	201	28.69	5.98	**G.İçi**	26055.866	796	32.734		
Bütüncü	17 yaş	195	28.43	5.53	**Toplam**	26070.000	799		.14	.934
	18 ve üstü	161	28.70	5.43						
	Toplam	800	28.55	5.71						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.14; p>.05*).

Tablo 36. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	27.97	5.64	**G.Arası**	108.669	3	36.223		
	16 yaş	201	28.44	5.81	**G.İçi**	24693.800	796	31.022		
Ayrıntıcı	17 yaş	195	28.65	5.38	**Toplam**	24802.469	799		1.16	.321
	18 ve üstü	161	28.98	5.38						
	Toplam	800	28.46	5.57						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.16; p>.05*).

Tablo 37. İçedönük Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	30.03	6.06	**G.Arası**	12.266	3	4.089		
	16 yaş	201	30.31	5.94	**G.İçi**	26617.872	796	33.440		
İçedönük	17 yaş	195	30.23	5.63	**Toplam**	26630.139	799		.12	.947
	18 ve üstü	161	30.32	5.32						
	Toplam	800	30.21	5.77						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.12; p>.05*).

Tablo 38. Dışadönük Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	29.12	6.76	**G.Arası**	137.890	3	45.963		
	16 yaş	201	29.36	6.35	**G.İçi**	30600.890	796	38.443		
Dışadönük	17 yaş	195	30.06	5.60	**Toplam**	30738.780	799		1.19	.310
	18 ve üstü	161	30.03	5.81						
	Toplam	800	29.60	6.20						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.19; p>.05*).

Tablo 39. Yenilikçi Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	31.12	5.92	**G.Arası**	136.958	3	45.653		
	16 yaş	201	30.66	6.13	**G.İçi**	25624.322	796	32.191		
Yenilikçi	17 yaş	195	31.81	5.05	**Toplam**	25761.280	799		1.41	.236
	18 ve üstü	161	31.37	5.39						
	Toplam	800	31.22	5.68						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.41; p>.05*).

Tablo 40. Tutucu Düşünme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	25.31	7.95	**G.Arası**	209.301	3	69.767		
	16 yaş	201	26.54	7.10	**G.İçi**	45280.494	796	56.885		
Tutucu	17 yaş	195	26.35	7.49	**Toplam**	45489.795	799		1.22	.299
	18 ve üstü	161	26.30	7.52						
	Toplam	800	26.07	7.55						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.22; p>.05*).

3.5.2. Düşünme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 41. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Yasayapıcı	Kız	500	34.23	4.300	.192	.93	798	.351
	Erkek	300	33.93	4.444	.257			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.93; p>.05*).

Tablo 42. Yürütmeci Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yürütmeci	Kız	500	31.98	4.836	.216	4.79	798	.000
	Erkek	300	30.16	5.744	.332			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=4.79; p<.01*). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 43. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yargılayıcı	Kız	500	30.39	5.698	.255	1.02	798	.308
	Erkek	300	29.96	5.770	.333			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.02; p>.05*).

Tablo 44. Tekerkçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tekerkçi	Kız	500	28.35	5.277	.236	-2.08	798	.037
	Erkek	300	29.14	5.033	.291			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-2.08; p<.05*). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 45. Aşamacı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Aşamacı	Kız	500	32.71	5.417	.242	3.32	798	.001
	Erkek	300	31.35	5.970	.345			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=3.32; p<.01*). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 46. Çokerkçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Çokerkçi	Kız	500	26.45	5.578	.249	-2.03	798	.042
	Erkek	300	27.32	6.176	.357			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.03; p<.05*). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 47. Anarşik Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anarşik	Kız	500	28.72	5.433	.243	-1.14	798	.253
	Erkek	300	29.18	5.619	.324			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.14; p>.05*).

Tablo 48. Bütüncü Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Bütüncü	Kız	500	28.40	5.852	.262	-.97	798	.332
	Erkek	300	28.80	5.472	.316			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.97; p>.05*).

Tablo 49. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Ayrıntıcı	Kız	500	28.33	5.546	.248	-.82	798	.408
	Erkek	300	28.67	5.617	.324			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.82; p>.05*).

Tablo 50. İçedönük Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
İçedönük	Kız	500	30.23	5.729	.256	.10	798	.913
	Erkek	300	30.18	5.856	.338			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.10; p>.05*).

Tablo 51. Dışadönük Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dışadönük	Kız	500	29.45	6.218	.278	-.85	798	.394
	Erkek	300	29.84	6.179	.357			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.85; p>.05*).

Tablo 52. Yenilikçi Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yenilikçi	Kız	500	31.13	5.760	.258	-.56	798	.572
	Erkek	300	31.37	5.546	.320			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.56; p>.05*).

Tablo 53. Tutucu Düşünme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tutucu	Kız	500	25.07	7.597	.340	-4.92	798	.000
	Erkek	300	27.74	7.165	.414			

Çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-4.92; p<.01*). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

3.5.3. Düşünme Stilleri ile Okul Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 54. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	Gürlek Nak.L.	160	34.09	4.37	**G.Arası**	194.225	4	48.556	2.58	.036
	N.E.Tic.ML.	160	34.12	3.98	**G.İçi**	14953.494	795	18.809		
	Bakırköy L.	160	33.89	4.90	**Toplam**	15147.719	799			
	Bakırköy İHL	160	33.50	3.77						
	Yeşilköy AL.	160	35.00	4.57						
	Toplam	800	34.12	4.35						

Tablo 54'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.58; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD (Least Significant Difference) analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 55. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-0.03	0.49	.949
	Bakırköy Lisesi	0.20	0.49	.680
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	0.59	0.49	.226
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-0.91	0.49	.060
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	0.03	0.49	.949
	Bakırköy Lisesi	0.23	0.49	.634
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	0.62	0.49	.202
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-0.88	0.49	.070
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-0.20	0.49	.680
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-0.23	0.49	.634
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	0.39	0.49	.424
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.11	0.49	**.022**
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-0.59	0.49	.226
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-0.62	0.49	.202
	Bakırköy Lisesi	-0.39	0.49	.424
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.50	0.49	**.002**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	0.91	0.49	.060
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	0.88	0.49	.070
	Bakırköy Lisesi	1.11	0.49	**.022**
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	1.50	0.49	**.002**

Tablo 55'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Bakırköy Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 56. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yürütmeci	Gürlek Nak.L.	160	31.76	5.28	**G.Arası**	178.720	4	44.680	1.61	.168
	N.E.Tic.ML.	160	31.17	5.12	**G.İçi**	21976.475	795	27.643		
	Bakırköy L.	160	31.67	5.31	**Toplam**	22155.195	799			
	Bakırköy İHL	160	31.45	5.18						
	Yeşilköy AL.	160	30.44	5.39						
	Toplam	800	31.30	5.27						

Tablo 56'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.61; p>.05*).

Tablo 57. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yargılayıcı	Gürlek Nak.L.	160	29.98	5.54	**G.Arası**	520.517	4	130.129	4.03	.003
	N.E.Tic.ML.	160	29.26	5.85	**G.İçi**	25669.163	795	32.288		
	Bakırköy L.	160	30.49	5.92	**Toplam**	26189.680	799			
	Bakırköy İHL	160	29.79	5.89						
	Yeşilköy AL.	160	31.64	5.17						
	Toplam	800	30.23	5.73						

Tablo 57'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.03; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 58. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.72	.64	.254
	Bakırköy Lisesi	-.51	.64	.426
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.19	.64	.760
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.66	.64	**.009**
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.72	.64	.254
	Bakırköy Lisesi	-1.23	.64	.053
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.53	.64	.403
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-2.38	.64	**.000**
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.51	.64	.426
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	1.23	.64	.053
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.70	.64	.271
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.15	.64	.071
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.19	.64	.760
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.53	.64	.403
	Bakırköy Lisesi	-.70	.64	.271
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.85	.64	**.004**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	1.66	.64	**.009**
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	2.38	.64	**.000**
	Bakırköy Lisesi	1.15	.64	.071
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	1.85	.64	**.004**

Tablo 58'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 59. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tekerkçi	Gürlek Nak.L.	160	29.45	4.87	**G.Arası**	289.317	4	72.329	2.70	.030
	N.E.Tic.ML.	160	28.09	5.28	**G.İçi**	21294.981	795	26.786		
	Bakırköy L.	160	28.82	5.30	**Toplam**	21584.299	799			
	Bakırköy İHL	160	29.05	5.01						
	Yeşilköy AL.	160	27.83	5.41						
	Toplam	800	28.65	5.20						

Tablo 59'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.70$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 60. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	1.35	.58	**.019**
	Bakırköy Lisesi	.63	.58	.276
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.40	.58	.490
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	1.61	.58	**.005**
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-1.35	.58	**.019**
	Bakırköy Lisesi	-.72	.58	.211
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.95	.58	.099
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.26	.58	.650
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.63	.58	.276
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.72	.58	.211
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.23	.58	.690
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.98	.58	.088
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.40	.58	.490
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.95	.58	.099
	Bakırköy Lisesi	.23	.58	.690
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	1.21	.58	**.035**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-1.61	.58	**.005**
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-.26	.58	.650
	Bakırköy Lisesi	-.98	.58	.088
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-1.21	.58	**.035**

Tablo 60'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde; Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 61. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Aşamacı	Gürlek Nak.L.	160	32.76	5.04	**G.Arası**	225.712	4	56.428	1.76	.134
	N.E.Tic.ML.	160	31.44	6.16	**G.İçi**	25424.288	795	31.980		
	Bakırköy L.	160	32.83	5.86	**Toplam**	25650.000	799			
	Bakırköy İHL	160	32.10	5.74						
	Yeşilköy AL.	160	31.86	5.41						
	Toplam	800	32.20	5.67						

Tablo 61'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.76; p>.05*).

Tablo 62. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çokerkçi	Gürlek Nak.L.	160	27.32	6.10	**G.Arası**	178.468	4	44.617	1.31	.261
	N.E.Tic.ML.	160	26.63	5.50	**G.İçi**	26892.481	795	33.827		
	Bakırköy L.	160	27.32	5.86	**Toplam**	27070.949	799			
	Bakırköy İHL	160	26.49	5.54						
	Yeşilköy AL.	160	26.13	6.06						
	Toplam	800	26.78	5.82						

Tablo 62'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.31; p>.05*).

Tablo 63. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anarşik	Gürlek Nak.L.	160	29.44	5.36	**G.Arası**	81.533	4	20.383	.67	.612
	N.E.Tic.ML.	160	29.03	5.96	**G.İçi**	24126.856	795	30.348		
	Bakırköy L.	160	28.51	5.80	**Toplam**	24208.389	799			
	Bakırköy İHL	160	28.74	5.26						
	Yeşilköy AL.	160	28.76	5.12						
	Toplam	800	28.90	5.50						

Tablo 63'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.67; p>.05*).

Tablo 64. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	Gürlek Nak.L.	160	28.69	5.66	**G.Arası**	267.862	4	66.966	2.06	.084
	N.E.Tic.ML.	160	28.74	5.70	**G.İçi**	25802.137	795	32.456		
	Bakırköy L.	160	28.68	5.49	**Toplam**	26070.000	799			
	Bakırköy İHL	160	29.19	5.77						
	Yeşilköy AL.	160	27.46	5.86						
	Toplam	800	28.55	5.71						

Tablo 64'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.06; p>.05*).

Tablo 65. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	Gürlek Nak.L.	160	29.13	5.55	**G.Arası**	197.712	4	49.428	1.59	.173
	N.E.Tic.ML.	160	28.86	5.40	**G.İçi**	24604.756	795	30.949		
	Bakırköy L.	160	28.29	5.55	**Toplam**	24802.469	799			
	Bakırköy İHL	160	28.31	5.95						
	Yeşilköy AL.	160	27.69	5.36						
	Toplam	800	28.46	5.57						

Tablo 65'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.59; p>.05*).

Tablo 66. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İçedönük	Gürlek Nak.L.	160	30.67	5.47	**G.Arası**	274.357	4	68.589	2.06	.083
	N.E.Tic.ML.	160	30.01	5.89	**G.İçi**	26355.781	795	33.152		
	Bakırköy L.	160	31.02	5.90	**Toplam**	26630.139	799			
	Bakırköy İHL	160	30.01	6.04						
	Yeşilköy AL.	160	29.33	5.47						
	Toplam	800	30.21	5.77						

Tablo 66'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.06; p>.05*).

Tablo 67. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dışadönük	Gürlek Nak.L.	160	29.37	6.68	**G.Arası**	164.105	4	41.026	1.06	.372
	N.E.Tic.ML.	160	29.22	6.37	**G.İçi**	30574.675	795	38.459		
	Bakırköy L.	160	29.56	6.41	**Toplam**	30738.780	799			
	Bakırköy İHL	160	30.48	5.46						
	Yeşilköy AL.	160	29.36	6.02						
	Toplam	800	29.60	6.20						

Tablo 67'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.06; p>.05*).

Tablo 68. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yenilikçi	Gürlek Nak.L.	160	31.40	5.21	**G.Arası**	190.017	4	47.504	1.47	.207
	N.E.Tic.ML.	160	30.63	6.05	**G.İçi**	25571.263	795	32.165		
	Bakırköy L.	160	31.33	5.85	**Toplam**	25761.280	799			
	Bakırköy İHL	160	30.76	5.58						
	Yeşilköy AL.	160	31.98	5.64						
	Toplam	800	31.22	5.68						

Tablo 68'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.47; p>.05*).

Tablo 69. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tutucu	Gürlek Nak.L.	160	27.21	7.37	**G.Arası**	1579.295	4	394.824	7.14	.000
	N.E.Tic.ML.	160	26.41	7.61	**G.İçi**	43910.500	795	55.233		
	Bakırköy L.	160	26.24	7.07	**Toplam**	45489.795	799			
	Bakırköy İHL	160	27.14	7.65						
	Yeşilköy AL.	160	23.37	7.43						
	Toplam	800	26.07	7.55						

Tablo 69'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=7.14; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 70. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.80	.83	.336
	Bakırköy Lisesi	.96	.83	.247
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.06	.83	.934
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	3.83	.83	**.000**
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.80	.83	.336
	Bakırköy Lisesi	.16	.83	.845
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.73	.83	.379
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	3.03	.83	**.000**
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.96	.83	.247
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-.16	.83	.845
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.89	.83	.282
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	2.87	.83	.001
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.06	.83	.934
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.73	.83	.379
	Bakırköy Lisesi	.89	.83	.282
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	3.76	.83	**.000**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-3.83	.83	**.000**
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-3.03	.83	**.000**
	Bakırköy Lisesi	-2.87	.83	**.001**
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-3.76	.83	**.000**

Tablo 70'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine p<.001 düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi lehine p<.001 düzeyinde;Bakırköy Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Bakırköy Lisesi lehine p<.001 düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

3.5.4. Düşünme Stilleri ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 71. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	Genel L.	320	33.99	4.635	**G.Arası**	160.397	2	80.198	4.26	.014
	Anadolu L.	160	35.00	4.571	**G.İçi**	14987.322	797	18.805		
	Meslek L.	320	33.81	3.884	**Toplam**	15147.719	799			
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.26; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 72. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel L.	Anadolu L.	-1.01	.42	**.016**
	Meslek L	.17	.34	.604
Anadolu L.	Genel L.	1.01	.42	**.016**
	Meslek L	1.19	.42	**.005**
Meslek L	Genel L.	-.17	.34	.604
	Anadolu L.	-1.19	.42	**.005**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 73. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Yürütmeci	Genel L.	320	31.71	5.287	**G.Arası**	171.779	2	85.890	3.11	.045
	Anadolu L.	160	30.44	5.390	**G.İçi**	21983.416	797	27.583		
	Meslek L.	320	31.31	5.146	**Toplam**	22155.195	799			
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.11$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 74. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel L.	Anadolu L.	1.26	.50	**.013**
	Meslek L	.40	.41	.332
Anadolu L.	Genel L.	-1.26	.50	**.013**
	Meslek L	-.86	.50	.089
Meslek L	Genel L.	-.403	.41	.332
	Anadolu L.	.86	.50	.089

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 75. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{X}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Yargılayıcı	Genel L.	320	30.23	5.730	**G.Arası**	477.436	2	238.718	7.40	.001
	Anadolu L.	160	31.64	5.168	**G.İçi**	25712.244	797	32.261		
	Meslek L.	320	29.52	5.869	**Toplam**	26189.680	799			
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=7.40$; $p<.001$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 76. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel L.	Anadolu L.	-1.40	.55	**.011**
	Meslek L	.71	.44	**.113**
Anadolu L.	Genel L.	1.40	.55	.011
	Meslek L	2.11	.55	.000
Meslek L	Genel L.	-.71	.44	.113
	Anadolu L.	-2.11	.55	.000

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 77. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tekerkçi	Genel L.	320	29.13	5.087	**G.Arası**	184.286	2	92.143	3.43	.033
	Anadolu L.	160	27.83	5.409	**G.İçi**	21400.013	797	26.851		
	Meslek L.	320	28.57	5.160	**Toplam**	21584.299	799			
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.43$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 78. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel L.	Anadolu L.	1.30	.50	**.010**
	Meslek L	.56	.41	.170
Anadolu L.	Genel L.	-1.30	.50	**.010**
	Meslek L	-.74	.50	.140
Meslek L	Genel L.	-.56	.41	.170
	Anadolu L.	.74	.50	.140

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 79. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Aşamacı	Genel L.	320	32.80	5.456	**G.Arası**	190.881	2	95.441	2.98	.051
	Anadolu L.	160	31.86	5.410	**G.İçi**	25459.119	797	31.944		
	Meslek L.	320	31.77	5.954	**Toplam**	25650.000	799			
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2.98$; $p>.05$).

Tablo 80. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çokerkçi	Genel L.	320	27.32	5.968	**G.Arası**	177.089	2	88.545	2.62	.073
	Anadolu L.	160	26.13	6.057	**G.İçi**	26893.859	797	33.744		
	Meslek L.	320	26.56	5.513	**Toplam**	27070.949	799			
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.62; p>.05*).

Tablo 81. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anarşik	Genel L.	320	28.98	5.596	**G.Arası**	4.892	2	2.446	.08	.923
	Anadolu L.	160	28.76	5.118	**G.İçi**	24203.497	797	30.368		
	Meslek L.	320	28.88	5.613	**Toplam**	24208.389	799			
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.08; p>.05*).

Tablo 82. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	Genel L.	320	28.68	5.567	**G.Arası**	251.634	2	125.817	3.88	.021
	Anadolu L.	160	27.46	5.864	**G.İçi**	25818.366	797	32.394		
	Meslek L.	320	28.96	5.727	**Toplam**	26070.000	799			
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.88;\ p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 83. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel L.	Anadolu L.	1.22	.55	**.026**
	Meslek L	-.27	.45	.537
Anadolu L.	Genel L.	-1.22	.55	**.026**
	Meslek L	-1.50	.55	**.006**
Meslek L	Genel L.	.27	.45	.537
	Anadolu L.	1.50	.55	**.006**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında meslek lisesi öğrencileri lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 84. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Ayrıntıcı	Genel L.	320	28.71	5.554	**G.Arası**	118.781	2	59.391	1.91	.148
	Anadolu L.	160	27.69	5.355	**G.İçi**	24683.688	797	30.971		
	Meslek L.	320	28.58	5.678	**Toplam**	24802.469	799			
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.91; p>.05*).

Tablo 85. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İçedönük	Genel L.	320	30.84	5.682	**G.Arası**	264.557	2	132.279	3.99	.019
	Anadolu L..	160	29.33	5.467	**G.İçi**	26365.581	797	33.081		
	Meslek L.	320	30.01	5.956	**Toplam**	26630.139	799			
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.99; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 86. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Genel L.	Anadolu L.	1.51	.55	**.007**
	Meslek L	.83	.45	.068
Anadolu L.	Genel L.	-1.51	.55	**.007**
	Meslek L	-.68	.55	.222
Meslek L	Genel L.	-.83	.45	.068
	Anadolu L.	.68	.55	.222

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası

post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 87. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dışadönük	Genel L.	320	29.46	6.535	**G.Arası**	35.039	2	17.520	.45	.635
	Anadolu L.	160	29.36	6.024	**G.İçi**	30703.741	797	38.524		
	Meslek L.	320	29.85	5.955	**Toplam**	30738.780	799			
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.45; p>.05*).

Tablo 88. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yenilikçi	Genel L.	320	31.37	5.529	**G.Arası**	188.127	2	94.063	2.93	.054
	Anadolu L.	160	31.98	5.635	**G.İçi**	25573.153	797	32.087		
	Meslek L.	320	30.69	5.811	**Toplam**	25761.280	799			
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.93; p>.05*).

Tablo 89. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tutucu	Genel L.	320	26.73	7.227	**G.Arası**	1462.404	2	731.202	13.23	.000
	Anadolu L.	160	23.37	7.435	**G.İçi**	44027.391	797	55.241		
	Meslek L.	320	26.77	7.631	**Toplam**	45489.795	799			
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=13.23; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 90. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Genel L.	Anadolu L.	3.35	.72	**.000**
	Meslek L	-.04	.58	.936
Anadolu L.	Genel L.	-3.35	.72	**.000**
	Meslek L	-3.40	.72	**.000**
Meslek L	Genel L.	.04	.58	.936
	Anadolu L.	3.40	.72	**.000**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine p<.001 düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında meslek lisesi öğrencileri lehine p<.001 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

3.5.5. Düşünme Stilleri ile Sınıf Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 91. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	34.23	4.158	**G.Arası**	103.104	3	34.368		
	10. Sınıf	200	34.62	4.129	**G.İçi**	15044.615	796	18.900		
Yasayapıcı	11. Sınıf	200	34.00	4.373	**Toplam**	15147.719	799		1.81	.142
	12. Sınıf	200	33.63	4.705						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.81; p>.05*).

Tablo 92. Yürütmeci Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	31.41	5.184	**G.Arası**	117.105	3	39.035		
	10. Sınıf	200	31.86	5.041	**G.İçi**	22038.090	796	27.686		
Yürütmeci	11. Sınıf	200	30.82	5.555	**Toplam**	22155.195	799		1.41	.239
	12. Sınıf	200	31.11	5.253						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.41; p>.05*).

Tablo 93. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	29.87	5.923	**G.Arası**	44.050	3	14.683		
	10. Sınıf	200	30.28	5.949	**G.İçi**	26145.630	796	32.846		
Yargılayıcı	11. Sınıf	200	30.52	5.590	**Toplam**	26189.680	799		.44	.719
	12. Sınıf	200	30.26	5.446						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.44; p>.05*).

Tablo 94. Tekerkçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	29.27	5.079	**G.Arası**	154.074	3	51.358		
	10. Sınıf	200	28.68	5.024	**G.İçi**	21430.225	796	26.922		
Tekerkçi	11. Sınıf	200	28.03	5.176	**Toplam**	21584.299	799		1.90	.127
	12. Sınıf	200	28.63	5.465						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.90; p>.05*).

Tablo 95. Aşamacı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	32.18	5.841	**G.Arası**	356.830	3	118.943		
	10. Sınıf	200	33.27	5.344	**G.İçi**	25293.170	796	31.775		
Aşamacı	11. Sınıf	200	31.45	5.642	**Toplam**	25650.000	799		3.74	.011
	12. Sınıf	200	31.91	5.709						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.74; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 96. Aşamacı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
9. Sınıf	10.Sınıf	-1.08	.56	.055
	11.Sınıf	.73	.56	.196
	12.Sınıf	.27	.56	.626
10.Sınıf	9. Sınıf	1.08	.56	.055
	11.Sınıf	1.81	.56	**.001**
	12.Sınıf	1.36	.56	**.016**
11.Sınıf	9. Sınıf	-.73	.56	.196
	10.Sınıf	-1.81	.56	**.001**
	12.Sınıf	-.45	.56	.420
12.Sınıf	9. Sınıf	-.27	.56	.626
	10.Sınıf	-1.36	.56	**.016**
	11.Sınıf	.45	.56	.420

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde; 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 97. Çokerkçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	26.84	6.308	**G.Arası**	72.624	3	24.208		
	10. Sınıf	200	26.61	5.557	**G.İçi**	26998.325	796	33.917		
Çokerkçi	11. Sınıf	200	26.43	5.694	**Toplam**	27070.949	799		.71	.544
	12. Sınıf	200	27.24	5.708						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.71; p>.05*).

Tablo 98. Anarşik Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	28.70	5.773	**G.Arası**	24.774	3	8.258		
	10. Sınıf	200	28.76	5.154	**G.İçi**	24183.615	796	30.381		
Anarşik	11. Sınıf	200	29.13	5.566	**Toplam**	24208.389	799		.27	.846
	12. Sınıf	200	29.00	5.537						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.27; p>.05*).

Tablo 99. Bütüncü Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	29.14	5.775	**G.Arası**	134.850	3	44.950		
	10. Sınıf	200	28.03	5.800	**G.İçi**	25935.150	796	32.582		
Bütüncü	11. Sınıf	200	28.35	5.713	**Toplam**	26070.000	799		1.38	.248
	12. Sınıf	200	28.69	5.541						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.38; p>.05*).

Tablo 100. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	28.52	5.750	**G.Arası**	159.094	3	53.031		
	10. Sınıf	200	28.02	5.767	**G.İçi**	24643.375	796	30.959		
Ayrıntıcı	11. Sınıf	200	28.13	5.201	**Toplam**	24802.469	799		1.71	.163
	12. Sınıf	200	29.16	5.520						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.71; p>.05*).

Tablo 101. İçedönük Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	30.28	6.083	**G.Arası**	10.544	3	3.515		
	10. Sınıf	200	30.28	5.867	**G.İçi**	26619.595	796	33.442		
İçedönük	11. Sınıf	200	30.01	5.758	**Toplam**	26630.139	799		.10	.957
	12. Sınıf	200	30.27	5.402						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.10; p>.05*).

Tablo 102. Dışadönük Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	29.71	6.558	**G.Arası**	194.640	3	64.880		
	10. Sınıf	200	28.81	6.629	**G.İçi**	30544.140	796	38.372		
Dışadönük	11. Sınıf	200	29.71	5.761	**Toplam**	30738.780	799		1.69	.167
	12. Sınıf	200	30.17	5.774						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.69; p>.05*).

Tablo 103. Yenilikçi Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	31.02	6.042	**G.Arası**	48.590	3	16.197		
	10. Sınıf	200	30.97	6.011	**G.İçi**	25712.690	796	32.302		
Yenilikçi	11. Sınıf	200	31.59	5.093	**Toplam**	25761.280	799		.50	.681
	12. Sınıf	200	31.31	5.535						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.50; p>.05*).

Tablo 104. Tutucu Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	26.89	7.546	**G.Arası**	452.805	3	150.935		
	10. Sınıf	200	24.94	7.334	**G.İçi**	45036.990	796	56.579		
Tutucu	11. Sınıf	200	25.87	7.702	**Toplam**	45489.795	799		2.66	.047
	12. Sınıf	200	26.60	7.501						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.66; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 105. Tutucu Düşünme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
9. Sınıf	10.Sınıf	1.94	.75	**.010**
	11.Sınıf	1.02	.75	.175
	12.Sınıf	.28	.75	.705
10.Sınıf	9. Sınıf	-1.94	.75	**.010**
	11.Sınıf	-.92	.75	.219
	12.Sınıf	-1.66	.75	**.028**
11.Sınıf	9. Sınıf	-1.02	.75	.175
	10.Sınıf	.92	.75	.219
	12.Sınıf	-.73	.75	.329
12.Sınıf	9. Sınıf	-.28	.75	.705
	10.Sınıf	1.66	.75	**.028**
	11.Sınıf	.73	.75	.329

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf arasında 9. sınıf

öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde; 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.5.6. Düşünme Stilleri ile Alan Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 106. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yasayapıcı	Fen	256	34.40	4.872	.305	1.63	518	.102
	TM	264	33.75	4.144	.255			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.63; p>.05*).

Tablo 107. Yürütmeci Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yürütmeci	Fen	256	31.38	5.418	.339	.88	518	.375
	TM	264	30.97	5.300	.326			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.88; p>.05*).

Tablo 108. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yargılayıcı	Fen	256	31.52	5.251	.328	3.73	518	.000
	TM	264	29.69	5.893	.363			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=3.73; p<.001*). Söz konusu farklılık fen alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 109. Tekerkçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tekerkçi	Fen	256	28.11	5.287	.330	-.95	518	.341
	TM	264	28.56	5.411	.333			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.95; p>.05*).

Tablo 110. Aşamacı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Aşamacı	Fen	256	32.80	5.297	.331	2.75	518	.006
	TM	264	31.44	5.954	.366			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.75; p<.01*). Söz konusu farklılık fen alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 111. Çokerkçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Çokerkçi	Fen	256	26.67	5.774	.361	-.76	518	.447
	TM	264	27.05	5.525	.340			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.76; p>.05*).

Tablo 112. Anarşik Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anarşik	Fen	256	28.70	5.415	.338	-1.30	518	.194
	TM	264	29.32	5.442	.335			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.30; p>.05*).

Tablo 113. Bütüncü Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Bütüncü	Fen	256	28.02	5.727	.358	-1.711	518	.088
	TM	264	28.88	5.674	.349			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.71; p>.05*).

Tablo 114. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Ayrıntıcı	Fen	256	28.09	5.542	.346	-1.38	518	.168
	TM	264	28.76	5.620	.346			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.38; p>.05*).

Tablo 115. İçedönük Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
İçedönük	Fen	256	30.32	5.424	.339	.42	518	.674
	TM	264	30.11	5.940	.366			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.42; p>.05*).

Tablo 116. Dışadönük Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dışadönük	Fen	256	29.72	6.071	.379	-.24	518	.808
	TM	264	29.84	5.735	.353			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.24; p>.05*).

Tablo 117. Yenilikçi Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yenilikçi	Fen	256	31.99	5.494	.343	2.47	518	.014
	TM	264	30.80	5.544	.341			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.47; p<.05*). Söz konusu farklılık fen alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 118. Tutucu Düşünme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tutucu	Fen	256	24.51	7.511	.469	-4.43	518	.000
	TM	264	27.42	7.502	.462			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-4.43; p<.001*). Söz konusu farklılık Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

3.5.7. Düşünme Stilleri ile Yatılılık Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 119. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yasayapıcı	Aile ile	766	34.16	4.374	.158	1.12	798	.259
	Diğer	34	33.29	3.850	.660			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.12; p>.05*).

Tablo 120. Yürütmeci Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yürütmeci	Aile ile	766	31.36	5.245	.190	1.57	798	.117
	Diğer	34	29.91	5.616	.963			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.57; p>.05*).

Tablo 121. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yargılayıcı	Aile ile	766	30.30	5.736	.207	1.68	798	.093
	Diğer	34	28.62	5.309	.910			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.68; p>.05*).

Tablo 122. Tekerkçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tekerkçi	Aile ile	766	28.66	5.215	.188	.30	798	.760
	Diğer	34	28.38	4.862	.834			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.30; p>.05*).

Tablo 123. Aşamacı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Aşamacı	Aile ile	766	32.31	5.580	.202	2.72	798	.007
	Diğer	34	29.62	6.959	1.193			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.72; p<.01*). Söz konusu farklılık ailesi ile kalan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 124. Çokerkçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Çokerkçi	Aile ile	766	26.81	5.836	.211	.73	798	.463
	Diğer	34	26.06	5.510	.945			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.73; p>.05*).

Tablo 125. Anarşik Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anarşik	Aile ile	766	28.96	5.500	.199	1.60	798	.108
	Diğer	34	27.41	5.478	.939			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.609; p>.05*).

Tablo 126. Bütüncü Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Bütüncü	Aile ile	766	28.59	5.716	.207	1.03	798	.301
	Diğer	34	27.56	5.609	.962			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.03; p>.05*).

Tablo 127. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Ayrıntıcı	Aile ile	766	28.52	5.564	.201	1.62	798	.105
	Diğer	34	26.94	5.619	.964			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.62; p>.05*).

Tablo 128. İçedönük Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
İçedönük	Aile ile	766	30.30	5.735	.207	2.22	798	.026
	Diğer	34	28.06	6.281	1.077			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.22; p<.05*). Söz konusu farklılık ailesi ile kalan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 129. Dışadönük Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Dışadönük	Aile ile	766	29.58	6.232	.225	-.33	798	.740
	Diğer	34	29.94	5.565	.954			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.33; p>.05*).

Tablo 130. Yenilikçi Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Yenilikçi	Aile ile	766	31.31	5.638	.204	2.24	798	.025
	Diğer	34	29.09	6.244	1.071			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=2.24; p<.05*). Söz konusu farklılık ailesi ile kalan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 131. Tutucu Düşünme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tutucu	Aile ile	766	26.11	7.567	.273	.70	798	.480
	Diğer	34	25.18	7.077	1.214			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.70; p>.05*).

3.5.8. Düşünme Stilleri ile Başarı Ortalaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 132. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	54 ve altı	56	33.46	5.510	**G.Arası**	164.192	3	54.731	2.90	.034
	55-68	187	33.58	3.892	**G.İçi**	14983.527	796	18.824		
	69-84	391	34.16	4.475	**Toplam**	15147.719	799			
	85-100	166	34.84	4.035						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.90; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 133. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
54 ve altı	55-68	-.12	.66	.858
	69-84	-.70	.62	.260
	85-100	-1.37	.67	**.041**
55-68	54 ve altı	.12	.66	.858
	69-84	-.58	.39	.133
	85-100	-1.25	.46	**.007**
69-84	54 ve altı	.70	.62	.260
	55-68	.58	.39	.133
	85-100	-.67	.40	.094
85-100	54 ve altı	1.37	.67	**.041**
	55-68	1.25	.46	**.007**
	69-84	.67	.40	.094

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ortalamaları 54 ve altı olan grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 55-68 olan grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 134. Yürütmeci Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yürütmeci	54 ve altı	56	30.86	6.207	**G.Arası**	284.791	3	94.930	3.45	.016
	55-68	187	30.78	5.479	**G.İçi**	21870.404	796	27.475		
	69-84	391	31.13	5.134	**Toplam**	22155.195	799			
	85-100	166	32.43	4.855						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.45$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 135. Yürütmeci Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
54 ve altı	55-68	.08	.80	.918
	69-84	-.27	.75	.715
	85-100	-1.57	.81	.053
55-68	54 ve altı	-.08	.80	.918
	69-84	-.36	.47	.446
	85-100	-1.65	.56	**.003**
69-84	54 ve altı	.27	.75	.715
	55-68	.36	.47	.446
	85-100	-1.30	.49	**.008**
85-100	54 ve altı	1.57	.81	.053
	55-68	1.65	.56	**.003**
	69-84	1.30	.49	**.008**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ortalamaları 55-68 olan grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine p<.01 düzeyinde; 69-84 olan grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 136. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	29.41	6.709	**G.Arası**	180.447	3	60.149		
	55-68	187	29.68	5.475	**G.İçi**	26009.233	796	32.675		
Yargılayıcı	69-84	391	30.30	5.754	**Toplam**	26189.680	799		1.84	.138
	85-100	166	30.95	5.530						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.84; p>.05*).

Tablo 137. Tekerkçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	29.18	6.028	**G.Arası**	24.801	3	8.267		
	55-68	187	28.76	5.227	**G.İçi**	21559.498	796	27.085		
Tekerkçi	69-84	391	28.52	5.031	**Toplam**	21584.299	799		.30	.822
	85-100	166	28.64	5.285						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.30; p>.05*).

Tablo 138. Aşamacı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	31.63	6.527	**G.Arası**	602.767	3	200.922		
	55-68	187	31.51	6.168	**G.İçi**	25047.233	796	31.466		
Aşamacı	69-84	391	31.90	5.469	**Toplam**	25650.000	799		6.38	.000
	85-100	166	33.87	4.901						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=6.38; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 139. Aşamacı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
54 ve altı	55-68	.11	.85	.896
	69-84	-.28	.80	.729
	85-100	-2.24	.87	.010
55-68	54 ve altı	-.11	.85	.896
	69-84	-.39	.50	.435
	85-100	-2.35	.60	.000
69-84	54 ve altı	.28	.80	.729
	55-68	.39	.50	.435
	85-100	-1.97	.52	.000
85-100	54 ve altı	2.24	.87	.010
	55-68	2.35	.60	.000
	69-84	1.97	.52	.000

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ortalamaları 54 ve altı olan

grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine p<.05 düzeyinde; 55-68 olan grupla 85-100 olan grup arasında 85-100 olan grup lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 140. Çokerkçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	27.39	5.335	**G.Arası**	49.185	3	16.395		
	55-68	187	26.96	6.050	**G.İçi**	27021.764	796	33.947		
Çokerkçi	69-84	391	26.75	5.621	**Toplam**	27070.949	799		.48	.694
	85-100	166	26.42	6.191						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.48; p>.05*).

Tablo 141. Anarşik Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	29.93	6.205	**G.Arası**	88.284	3	29.428		
	55-68	187	28.51	5.590	**G.İçi**	24120.104	796	30.302		
Anarşik	69-84	391	28.92	5.216	**Toplam**	24208.389	799		.97	.406
	85-100	166	28.93	5.814						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.97; p>.05*).

Tablo 142. Bütüncü Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	28.84	5.951	**G.Arası**	62.334	3	20.778		
	55-68	187	28.67	5.537	**G.İçi**	26007.666	796	32.673		
Bütüncü	69-84	391	28.28	5.504	**Toplam**	26070.000	799		.63	.592
	85-100	166	28.95	6.297						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.63; p>.05*).

Tablo 143. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	29.41	5.362	**G.Arası**	131.402	3	43.801		
	55-68	187	28.11	5.491	**G.İçi**	24671.067	796	30.994		
Ayrıntıcı	69-84	391	28.27	5.487	**Toplam**	24802.469	799		1.41	.238
	85-100	166	28.97	5.898						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.41; p>.05*).

Tablo 144. İçedönük Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	31.27	5.344	**G.Arası**	163.003	3	54.334		
	55-68	187	30.63	5.538	**G.İçi**	26467.136	796	33.250		
İçedönük	69-84	391	29.80	5.846	**Toplam**	26630.139	799		1.63	.180
	85-100	166	30.33	5.961						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.63; p>.05*).

Tablo 145. Dışadönük Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	29.11	6.312	**G.Arası**	15.630	3	5.210		
	55-68	187	29.58	6.324	**G.İçi**	30723.150	796	38.597		
Dışadönük	69-84	391	29.63	6.023	**Toplam**	30738.780	799		.13	.939
	85-100	166	29.70	6.488						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.13; p>.05*).

Tablo 146. Yenilikçi Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	31.32	6.037	**G.Arası**	121.290	3	40.430		
	55-68	187	30.99	5.640	**G.İçi**	25639.990	796	32.211		
Yenilikçi	69-84	391	31.00	5.567	**Toplam**	25761.280	799		1.25	.289
	85-100	166	31.96	5.842						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1.25; p>.05$).

Tablo 147. Tutucu Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	28.57	6.896	**G.Arası**	810.217	3	270.072		
	55-68	187	27.16	7.014	**G.İçi**	44679.578	796	56.130		
Tutucu	69-84	391	25.30	7.427	**Toplam**	45489.795	799		4.81	.003
	85-100	166	25.82	8.313						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4.81; p<.01$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 148. Tutucu Düşünme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
54 ve altı	55-68	1.42	1.14	.215
	69-84	3.27	1.07	**.002**
	85-100	2.75	1.16	**.018**
55-68	54 ve altı	-1.42	1.14	.215
	69-84	1.85	.67	**.006**
	85-100	1.34	.80	.095
69-84	54 ve altı	-3.27	1.07	**.002**
	55-68	-1.85	.67	**.006**
	85-100	-.52	.69	.458
85-100	54 ve altı	-2.75	1.16	**.018**
	55-68	-1.34	.80	.095
	69-84	.52	.69	.458

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ortalamaları 54 ve altı olan grupla 69-84 olan grup arasında 54 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 54 ve altı olan grupla 85-100 olan grup arasında 54 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 55-68 olan grupla 69-84 olan grup arasında 69-84 olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.5.9. Düşünme Stilleri ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Giriş Puanı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 149. Yasayapıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	34.85	4.574	**G.Arası**	250.581	3	83.527		
	449-400 arası	146	34.53	3.920	**G.İçi**	14897.137	796	18.715		
Yasayapıcı	399-350 arası	304	34.10	4.029	**Toplam**	15147.719	799		4.46	.004
	349 ve altı	196	33.27	4.830						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.46; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 150. Yasayapıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	.32	.50	.527
	399-350 arası	.75	.42	.079
	349 ve altı	1.58	.46	**.001**
449-400 arası	500-450 arası	-.31	.50	.527
	399-350 arası	.43	.43	.318
	349 ve altı	1.26	.47	**.007**
399-350 arası	500-450 arası	-.75	.42	.079
	449-400 arası	-.43	.43	.318
	349 ve altı	.83	.39	**.036**
349 ve altı	500-450 arası	-1.58	.46	**.001**
	449-400 arası	-1.26	.47	**.007**
	399-350 arası	-.83	.39	**.036**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 399-350 arası olanlarla ve altı olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 151. Yürütmeci Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	30.38	5.200	**G.Arası**	300.032	3	100.011		
	449-400 arası	146	32.18	4.463	**G.İçi**	21855.163	796	27.456		
Yürütmeci	399-350 arası	304	31.59	5.395	**Toplam**	22155.195	799		3.64	.013
	349 ve altı	196	30.90	5.553						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.64$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 152. Yürütmeci Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
500-450 arası	449-400 arası	-1.80	.60	**.003**
	399-350 arası	-1.20	.51	**.020**
	349 ve altı	-.52	.56	.357
449-400 arası	500-450 arası	1.80	.60	**.003**
	399-350 arası	.59	.52	.259
	349 ve altı	1.28	.57	**.026**
399-350 arası	500-450 arası	1.20	.51	**.020**
	449-400 arası	-.59	.52	.259
	349 ve altı	.68	.48	.153
349 ve altı	500-450 arası	.52	.56	.357
	449-400 arası	-1.28	.57	**.026**
	399-350 arası	-.68	.48	.153

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 449-400 olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 399-350 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 153. Yargılayıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f . $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Yargılayıcı	500-450 arası	154	31.60	5.117	**G.Arası**	748.497	3	249.499	7.80	.000
	449-400 arası	146	30.85	5.461	**G.İçi**	25441.183	796	31.961		
	399-350 arası	304	30.16	5.845	**Toplam**	26189.680	799			
	349 ve altı	196	28.80	5.887						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=7.80; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 154. Yargılayıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	.75	.65	.248
	399-350 arası	1.44	.55	**.010**
	349 ve altı	2.80	.60	**.000**
449-400 arası	500-450 arası	-.75	.65	.248
	399-350 arası	.69	.56	.225
	349 ve altı	2.04	.61	**.001**
399-350 arası	500-450 arası	-1.44	.55	.010
	449-400 arası	-.69	.56	.225
	349 ve altı	1.35	.51	**.009**
349 ve altı	500-450 arası	-2.80	.60	**.000**
	449-400 arası	-2.04	.61	**.001**
	399-350 arası	-1.35	.51	**.009**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine p<.001 düzeyinde; 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 155. Tekerkçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	27.67	5.199	**G.Arası**	197.876	3	65.959		
	449-400 arası	146	28.62	5.117	**G.İçi**	21386.423	796	26.867		
Tekerkçi	399-350 arası	304	29.01	5.110	**Toplam**	21584.299	799		2.45	.062
	349 ve altı	196	28.88	5.332						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.455; p>.05*).

Tablo 156. Aşamacı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	31.74	5.382	**G.Arası**	137.996	3	45.999		
	449-400 arası	146	32.96	5.294	**G.İçi**	25512.004	796	32.050		
Aşamacı	399-350 arası	304	32.27	5.599	**Toplam**	25650.000	799		1.43	.231
	349 ve altı	196	31.88	6.209						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.45; p>.05*).

Tablo 157. Çokerkçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	25.92	5.855	**G.Arası**	238.785	3	79.595		
	449-400 arası	146	26.32	5.901	**G.İçi**	26832.163	796	33.709		
Çokerkçi	399-350 arası	304	27.02	5.603	**Toplam**	27070.949	799		2.36	.070
	349 ve altı	196	27.41	6.001						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.36; p>.05*).

Tablo 158. Anarşik Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	28.58	4.831	**G.Arası**	204.605	3	68.202		
	449-400 arası	146	28.13	5.718	**G.İçi**	24003.784	796	30.156		
Anarşik	399-350 arası	304	29.48	5.493	**Toplam**	24208.389	799		2.26	.080
	349 ve altı	196	28.81	5.796						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.26; p>.05*).

Tablo 159. Bütüncü Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	500-450 arası	154	27.29	5.786	**G.Arası**	308.125	3	102.708	3.17	.024
	449-400 arası	146	28.88	5.526	**G.İçi**	25761.875	796	32.364		
	399-350 arası	304	28.91	5.715	**Toplam**	26070.000	799			
	349 ve altı	196	28.74	5.691						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.17; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 160. Bütüncü Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	-1.59	.65	**.016**
	399-350 arası	-1.62	.56	**.004**
	349 ve altı	-1.45	.61	**.017**
449-400 arası	500-450 arası	1.59	.65	**.016**
	399-350 arası	-.03	.57	.957
	349 ve altı	.13	.62	.832
399-350 arası	500-450 arası	1.62	.56	**.004**
	449-400 arası	.03	.57	.957
	349 ve altı	.16	.52	.755
349 ve altı	500-450 arası	1.45	.61	**.017**
	449-400 arası	-.13	.62	.832
	399-350 arası	-.16	.52	.755

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan

grupla 449-400 olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine p<.05 düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine p<.001 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 161. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	500-450 arası	154	27.40	5.190	**G.Arası**	272.563	3	90.854	2.94	.032
	449-400 arası	146	28.40	5.570	**G.İçi**	24529.906	796	30.816		
	399-350 arası	304	28.56	5.839	**Toplam**	24802.469	799			
	349 ve altı	196	29.16	5.350						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.94; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 162. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	-1.00	.64	.119
	399-350 arası	-1.15	.54	**.035**
	349 ve altı	-1.76	.59	**.003**
449-400 arası	500-450 arası	1.00	.64	.119
	399-350 arası	-.15	.55	.781
	349 ve altı	-.75	.60	.211
399-350 arası	500-450 arası	1.15	.54	**.035**
	449-400 arası	.15	.55	.781
	349 ve altı	-.60	.50	.235
349 ve altı	500-450 arası	1.76	.59	**.003**
	449-400 arası	.75	.60	.211
	399-350 arası	.60	.50	.235

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 163. İçedönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	29.04	5.400	**G.Arası**	370.651	3	123.550		
	449-400 arası	146	29.90	6.040	**G.İçi**	26259.487	796	32.989		
İçedönük	399-350 arası	304	30.90	5.470	**Toplam**	26630.139	799		3.74	.011
	349 ve altı	196	30.29	6.178						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.74; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 164. İçedönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
500-450 arası	449-400 arası	-.85	.66	.196
	399-350 arası	-1.85	.56	**.001**
	349 ve altı	-1.25	.61	**.043**
449-400 arası	500-450 arası	.85	.66	.196
	399-350 arası	-1.00	.57	.084
	349 ve altı	-.39	.62	.531
399-350 arası	500-450 arası	1.85	.56	**.001**
	449-400 arası	1.00	.57	.084
	349 ve altı	.60	.52	.249
349 ve altı	500-450 arası	1.25	.61	**.043**
	449-400 arası	.39	.62	.531
	399-350 arası	-.60	.52	.249

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 165. Dışadönük Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Dışadönük	500-450 arası	154	29.41	5.807	**G.Arası**	8.859	3	2.953	.07	.973
	449-400 arası	146	29.72	5.789	**G.İçi**	30729.921	796	38.605		
	399-350 arası	304	29.58	6.275	**Toplam**	30738.780	799			
	349 ve altı	196	29.67	6.710						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.07; p>.05*).

Tablo 166. Yenilikçi Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	31.97	5.648	**G.Arası**	133.112	3	44.371		
	449-400 arası	146	30.95	5.450	**G.İçi**	25628.168	796	32.196		
Yenilikçi	399-350 arası	304	31.24	5.669	**Toplam**	25761.280	799		1.37	.248
	349 ve altı	196	30.80	5.863						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.37; p>.05*).

Tablo 167. Tutucu Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	22.97	7.408	**G.Arası**	2131.380	3	710.460		
	449-400 arası	146	25.78	7.141	**G.İçi**	43358.415	796	54.470		
Tutucu	399-350 arası	304	26.77	7.521	**Toplam**	45489.795	799		13.04	.000
	349 ve altı	196	27.65	7.312						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=13.04; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 168. Tutucu Düşünme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
500-450 arası	449-400 arası	-2.81	.85	**.001**
	399-350 arası	-3.80	.73	**.000**
	349 ve altı	-4.68	.79	**.000**
449-400 arası	500-450 arası	2.81	.85	**.001**
	399-350 arası	-.98	.74	.184
	349 ve altı	-1.86	.80	**.021**
399-350 arası	500-450 arası	3.80	.73	**.000**
	449-400 arası	.98	.74	.184
	349 ve altı	-.87	.67	.194
349 ve altı	500-450 arası	4.68	.79	**.000**
	449-400 arası	1.86	.80	**.021**
	399-350 arası	.87	.67	.194

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 449-400 olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.001$ düzeyinde; 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.5.10. Düşünme Stilleri ile Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 169. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	Tek	55	33.56	4.984	**G.Arası**	97.915	4	24.479	1.29	.271
	2 Kardeş	350	34.49	4.078	**G.İçi**	15049.804	795	18.931		
	3 Kardeş	221	33.73	4.439	**Toplam**	15147.719	799			
	4 Kardeş	105	34.06	4.125						
	5 ve üstü	69	34.03	5.145						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tablo169'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.29; p>.05*).

Tablo 170. Yürütmeci Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yürütmeci	Tek	55	29.49	5.470	**G.Arası**	203.342	4	50.836	1.84	.119
	2 Kardeş	350	31.33	5.277	**G.İçi**	21951.853	795	27.612		
	3 Kardeş	221	31.45	5.308	**Toplam**	22155.195	799			
	4 Kardeş	105	31.53	4.991						
	5 ve üstü	69	31.72	5.187						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tablo 170'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.841; p>.05*).

Tablo 171. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yargılayıcı	Tek	55	30.16	5.580	**G.Arası**	80.656	4	20.164	.61	.653
	2 Kardeş	350	30.43	5.675	**G.İçi**	26109.024	795	32.842		
	3 Kardeş	221	30.34	5.643	**Toplam**	26189.680	799			
	4 Kardeş	105	29.95	5.846						
	5 ve üstü	69	29.33	6.218						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tablo 171'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.61; p>.05*).

Tablo 172. Tekerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tekerkçi	Tek	55	27.47	6.167	**G.Arası**	93.764	4	23.441	.86	.483
	2 Kardeş	350	28.66	4.959	**G.İçi**	21490.534	795	27.032		
	3 Kardeş	221	28.77	5.337	**Toplam**	21584.299	799			
	4 Kardeş	105	28.68	5.241						
	5 ve üstü	69	29.10	5.044						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tablo 172'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.86; p>.05*).

Tablo 173. Aşamacı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Aşamacı	Tek	55	31.60	4.763	**G.Arası**	105.731	4	26.433	.82	.511
	2 Kardeş	350	32.48	5.496	**G.İçi**	25544.269	795	32.131		
	3 Kardeş	221	31.80	6.079	**Toplam**	25650.000	799			
	4 Kardeş	105	32.61	5.404						
	5 ve üstü	69	31.91	6.197						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tablo 173'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.82; p>.05*).

Tablo 174. Çokerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çokerkçi	Tek	55	26.44	5.470	**G.Arası**	30.421	4	7.605	.22	.925
	2 Kardeş	350	26.75	5.809	**G.İçi**	27040.528	795	34.013		
	3 Kardeş	221	26.70	6.191	**Toplam**	27070.949	799			
	4 Kardeş	105	26.81	5.504						
	5 ve üstü	69	27.35	5.512						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tablo 174'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.22; p>.05*).

Tablo 175. Anarşik Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anarşik	Tek	55	29.00	5.142	**G.Arası**	67.783	4	16.946	.55	.693
	2 Kardeş	350	29.04	5.426	**G.İçi**	24140.605	795	30.366		
	3 Kardeş	221	29.02	5.638	**Toplam**	24208.389	799			
	4 Kardeş	105	28.16	5.621						
	5 ve üstü	69	28.83	5.633						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tablo 175'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.55; p>.05*).

Tablo 176. Bütüncü Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	Tek	55	27.44	6.379	**G.Arası**	119.903	4	29.976	.91	.453
	2 Kardeş	350	28.39	5.563	**G.İçi**	25950.097	795	32.642		
	3 Kardeş	221	28.90	6.049	**Toplam**	26070.000	799			
	4 Kardeş	105	28.93	5.396						
	5 ve üstü	69	28.55	5.248						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tablo 176'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.91; p>.05*).

Tablo 177. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	Tek	55	28.04	4.933	**G.Arası**	77.167	4	19.292	.62	.648
	2 Kardeş	350	28.24	5.620	**G.İçi**	24725.302	795	31.101		
	3 Kardeş	221	28.93	5.529	**Toplam**	24802.469	799			
	4 Kardeş	105	28.47	5.711						
	5 ve üstü	69	28.36	5.780						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tablo 177'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.62; p>.05*).

Tablo 178. İçedönük Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İçedönük	Tek	55	29.29	5.824	**G.Arası**	160.998	4	40.249	1.20	.306
	2 Kardeş	350	30.29	5.578	**G.İçi**	26469.141	795	33.295		
	3 Kardeş	221	30.45	5.828	**Toplam**	26630.139	799			
	4 Kardeş	105	29.44	6.155						
	5 ve üstü	69	30.94	5.901						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tablo 178'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.20; p>.05*).

Tablo 179. Dışadönük Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dışadönük	Tek	55	29.60	6.422	**G.Arası**	80.119	4	20.030	.51	.722
	2 Kardeş	350	29.30	6.252	**G.İçi**	30658.661	795	38.564		
	3 Kardeş	221	30.06	6.218	**Toplam**	30738.780	799			
	4 Kardeş	105	29.50	5.963						
	5 ve üstü	69	29.71	6.165						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tablo 179'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.51; p>.05*).

Tablo 180. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yenilikçi	Tek	55	31.13	4.850	**G.Arası**	39.947	4	9.987	.30	.872
	2 Kardeş	350	31.38	5.684	**G.İçi**	25721.333	795	32.354		
	3 Kardeş	221	31.10	5.409	**Toplam**	25761.280	799			
	4 Kardeş	105	31.37	5.650						
	5 ve üstü	69	30.62	7.092						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tablo 180'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.30; p>.05*).

Tablo 181. Tutucu Düşünme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tutucu	Tek	55	24.00	8.176	**G.Arası**	422.992	4	105.748	1.86	.115
	2 Kardeş	350	25.82	7.518	**G.İçi**	45066.803	795	56.688		
	3 Kardeş	221	26.93	7.441	**Toplam**	45489.795	799			
	4 Kardeş	105	26.07	7.417						
	5 ve üstü	69	26.28	7.505						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tablo 181'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.86; p>.05*).

3.5.11. Düşünme Stilleri ile Kardeş Sırası Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 182. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	İlk	371	34.09	4.246	**G.Arası**	64.427	4	16.107	.84	.494
	2. Kardeş	262	33.95	4.431	**G.İçi**	15083.292	795	18.973		
	3. Kardeş	105	34.35	4.814	**Toplam**	15147.719	799			
	4. Kardeş	29	35.41	3.689						
	5 ve üstü	33	33.85	3.946						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.84; p>.05*).

Tablo 183. Yürütmeci Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yürütmeci	İlk	371	31.03	5.440	**G.Arası**	215.259	4	53.815	1.95	.100
	2. Kardeş	262	31.25	5.234	**G.İçi**	21939.936	795	27.597		
	3. Kardeş	105	32.29	4.632	**Toplam**	22155.195	799			
	4. Kardeş	29	32.66	4.872						
	5 ve üstü	33	30.30	5.428						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.95; p>.05*).

Tablo 184. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yargılayıcı	İlk	371	29.74	5.754	**G.Arası**	381.871	4	95.468	2.94	.020
	2. Kardeş	262	30.76	5.663	**G.İçi**	25807.809	795	32.463		
	3. Kardeş	105	30.99	5.104	**Toplam**	26189.680	799			
	4. Kardeş	29	31.28	7.250						
	5 ve üstü	33	28.27	5.614						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.941; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 185. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlk	2. Kardeş	-1.02	.46	**.027**
	3. Kardeş	-1.25	.63	**.047**
	4. Kardeş	-1.54	1.09	.161
	5. ve Üstü	1.46	1.03	.158
2. Kardeş	İlk	1.02	.46	**.027**
	3. Kardeş	-.23	.65	.721
	4. Kardeş	-.52	1.11	.641
	5. ve Üstü	2.48	1.05	**.019**
3. Kardeş	İlk	1.25	.63	**.047**
	2. Kardeş	.23	.65	.721
	4. Kardeş	-.28	1.19	.811
	5. ve Üstü	2.71	1.13	**.017**
4. Kardeş	İlk	1.54	1.09	.161
	2. Kardeş	.52	1.11	.641
	3. Kardeş	.28	1.19	.811
	5. ve Üstü	3.00	1.45	**.039**
5. ve Üstü	İlk	-1.46	1.03	.158
	2. Kardeş	-2.48	1.05	**.019**
	3. Kardeş	-2.71	1.13	**.017**
	4. Kardeş	-3.00	1.45	**.039**

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ilk kardeş olanlarla ikinci kardeş olanlar arasında ikinci kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; ilk kardeş olanlarla üçüncü kardeş olanlar arasında üçüncü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; ikinci kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında ikinci kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; üçüncü kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında üçüncü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; dördüncü kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında dördüncü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 186. Tekerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tekerkçi	İlk	371	28.55	5.278	**G.Arası**	62.637	4	15.659	.57	.678
	2. Kardeş	262	28.55	5.128	**G.İçi**	21521.662	795	27.071		
	3. Kardeş	105	29.33	5.160	**Toplam**	21584.299	799			
	4. Kardeş	29	28.83	5.856						
	5 ve üstü	33	28.21	4.414						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.57; p>.05*).

Tablo 187. Aşamacı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Aşamacı	İlk	371	32.34	5.618	**G.Arası**	288.431	4	72.108	2.26	.061
	2. Kardeş	262	31.78	5.696	**G.İçi**	25361.569	795	31.901		
	3. Kardeş	105	32.99	5.546	**Toplam**	25650.000	799			
	4. Kardeş	29	33.52	4.925						
	5 ve üstü	33	30.30	6.464						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.26; p>.05*).

Tablo 188. Çokerkçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çokerkçi	İlk	371	26.40	5.887	**G.Arası**	107.100	4	26.775	.78	.532
	2. Kardeş	262	27.03	5.542	**G.İçi**	26963.849	795	33.917		
	3. Kardeş	105	27.11	6.506	**Toplam**	27070.949	799			
	4. Kardeş	29	27.69	5.162						
	5 ve üstü	33	27.03	5.520						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.78; p>.05*).

Tablo 189. Anarşik Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anarşik	İlk	371	28.76	5.595	**G.Arası**	50.440	4	12.610	.41	.798
	2. Kardeş	262	29.16	5.185	**G.İçi**	24157.948	795	30.387		
	3. Kardeş	105	28.82	6.044	**Toplam**	24208.389	799			
	4. Kardeş	29	29.34	5.752						
	5 ve üstü	33	28.15	5.106						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.41; p>.05*).

Tablo 190. Bütüncü Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	İlk	371	28.34	5.906	**G.Arası**	162.413	4	40.603	1.24	.290
	2. Kardeş	262	28.44	5.413	**G.İçi**	25907.587	795	32.588		
	3. Kardeş	105	29.68	5.653	**Toplam**	26070.000	799			
	4. Kardeş	29	28.76	6.473						
	5 ve üstü	33	28.06	5.172						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.24; p>.05*).

Tablo 191. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	İlk	371	28.40	5.525	**G.Arası**	70.793	4	17.698	.56	.685
	2. Kardeş	262	28.56	5.476	**G.İçi**	24731.676	795	31.109		
	3. Kardeş	105	28.69	5.936	**Toplam**	24802.469	799			
	4. Kardeş	29	28.86	5.998						
	5 ve üstü	33	27.15	5.421						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.56; p>.05*).

Tablo 192. İçedönük Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İçedönük	İlk	371	29.90	5.898	**G.Arası**	108.912	4	27.228	.81	.515
	2. Kardeş	262	30.40	5.227	**G.İçi**	26521.227	795	33.360		
	3. Kardeş	105	30.41	6.517	**Toplam**	26630.139	799			
	4. Kardeş	29	31.66	5.820						
	5 ve üstü	33	30.24	6.000						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.81; p>.05*).

Tablo 193. Dışadönük Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dışadönük	İlk	371	29.18	6.204	**G.Arası**	274.194	4	68.548	1.78	.129
	2. Kardeş	262	29.95	6.111	**G.İçi**	30464.586	795	38.320		
	3. Kardeş	105	30.58	6.434	**Toplam**	30738.780	799			
	4. Kardeş	29	29.76	5.786						
	5 ve üstü	33	28.09	6.212						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.78; p>.05*).

Tablo 194. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yenilikçi	İlk	371	30.87	5.713	**G.Arası**	327.346	4	81.836	2.55	.038
	2. Kardeş	262	31.49	5.459	**G.İçi**	25433.934	795	31.992		
	3. Kardeş	105	32.02	5.660	**Toplam**	25761.280	799			
	4. Kardeş	29	32.66	5.576						
	5 ve üstü	33	29.18	6.560						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.55$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 195. Yenilikçi Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
İlk	2. Kardeş	-.61	.45	.178
	3. Kardeş	-1.14	.62	.067
	4. Kardeş	-1.78	1.09	.103
	5. ve Üstü	1.69	1.02	.100
2. Kardeş	İlk	.61	.45	.178
	3. Kardeş	-.53	.65	.417
	4. Kardeş	-1.16	1.10	.292
	5. ve Üstü	2.30	1.04	**.028**
3. Kardeş	İlk	1.14	.62	.067
	2. Kardeş	.53	.65	.417
	4. Kardeş	-.63	1.18	.592
	5. ve Üstü	2.83	1.12	**.012**
4. Kardeş	İlk	1.78	1.09	.103
	2. Kardeş	1.16	1.10	.292
	3. Kardeş	.63	1.18	.592
	5. ve Üstü	3.47	1.44	**.016**
5. ve Üstü	İlk	-1.69	1.02	.100
	2. Kardeş	-2.30	1.04	**.028**
	3. Kardeş	-2.83	1.12	**.012**
	4. Kardeş	-3.47	1.44	**.016**

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ikinci kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında ikinci kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; üçüncü kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında üçüncü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; dördüncü kardeş olanlarla beşinci ve üstü kardeş olanlar arasında dördüncü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 196. Tutucu Düşünme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tutucu	İlk	371	25.65	7.619	**G.Arası**	202.995	4	50.749	.89	.469
	2. Kardeş	262	26.51	7.480	**G.İçi**	45286.800	795	56.965		
	3. Kardeş	105	26.85	7.504	**Toplam**	45489.795	799			
	4. Kardeş	29	25.38	8.121						
	5 ve üstü	33	25.55	6.856						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.89; p>.05*).

3.5.12. Düşünme Stilleri ile Okul Öncesi Eğitim Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 197. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yasayapıcı	Evet	310	34.19	4.542	.258	.37	798	.712
	Hayır	490	34.07	4.235	.191			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.37; p>.05*).

Tablo 198. Yürütmeci Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yürütmeci	Evet	310	30.75	5.410	.307	-2.35	798	.019
	Hayır	490	31.64	5.148	.233			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-2.35; p<.01*). Söz konusu farklılık okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 199. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yargılayıcı	Evet	310	30.46	5.528	.314	.90	798	.364
	Hayır	490	30.08	5.847	.264			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.90; p>.05*).

Tablo 200. Tekerkçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tekerkçi	Evet	310	28.38	5.356	.304	-1.17	798	.240
	Hayır	490	28.82	5.093	.230			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.17; p>.05*).

Tablo 201. Aşamacı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Aşamacı	Evet	310	31.62	5.642	.320	-2.29	798	.022
	Hayır	490	32.57	5.656	.256			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-2.29; p<.05*). Söz konusu farklılık okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 202. Çokerkçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Çokerkçi	Evet	310	26.85	5.904	.335	.29	798	.771
	Hayır	490	26.73	5.773	.261			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.29; p>.05*).

Tablo 203. Anarşik Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anarşik	Evet	310	29.13	5.347	.304	.95	798	.342
	Hayır	490	28.75	5.602	.253			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.95; p>.05*).

Tablo 204. Bütüncü Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Bütüncü	Evet	310	28.07	6.125	.348	-1.90	798	.057
	Hayır	490	28.86	5.419	.245			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.90; p>.05*).

Tablo 205. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Ayrıntıcı	Evet	310	28.23	5.609	.319	-.90	798	.366
	Hayır	490	28.60	5.549	.251			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.90; p>.05*).

Tablo 206. İçedönük Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
İçedönük	Evet	310	29.95	6.071	.345	-.98	798	.323
	Hayır	490	30.37	5.577	.252			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.98; p>.05*).

Tablo 207. Dışadönük Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dışadönük	Evet	310	29.57	6.374	.362	-.08	798	.931
	Hayır	490	29.61	6.098	.275			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.087; p>.05*).

Tablo 208. Yenilikçi Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Yenilikçi	Evet	310	31.45	5.346	.304	.91	798	.359
	Hayır	490	31.07	5.879	.266			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.91; p>.05*).

Tablo 209. Tutucu Düşünme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Tutucu	Evet	310	25.82	7.950	.452	-.76	798	.445
	Hayır	490	26.23	7.282	.329			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.76; p>.05*).

3.5.13. Düşünme Stilleri ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 210. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Yasayapıcı	Sağ	795	401.60	319272.00	1113.00	-1.70	.089
	Vefat	5	225.60	1128.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.70; p>.05*).

Tablo 211. Yürütmeci Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yürütmeci	Sağ	795	401.28	319019.00	1366.00	-1.21	.227
	Vefat	5	276.20	1381.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-1.21; p>.05$).

Tablo 212. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yargılayıcı	Sağ	795	402.66	320117.00	268.00	-3.34	.001
	Vefat	5	56.60	283.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-3.34; p<.05$). Söz konusu farklılık annesi sağ olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 213. Tekerkçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tekerkçi	Sağ	795	400.96	318764.50	1620.50	-.71	.475
	Vefat	5	327.10	1635.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=.71; p>.05*).

Tablo 214. Aşamacı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
	Sağ	795	401.11	318883.00			
Aşamacı	Vefat	5	303.40	1517.00	1502.00	-.94	.345
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.94; p>.05*).

Tablo 215. Çokerkçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
	Sağ	795	401.11	318882.50			
Çokerkçi	Vefat	5	303.50	1517.50	1502.50	-.94	.346
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.94; p>.05*).

Tablo 216. Anarşik Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Anarşik	Sağ	795	401.50	319193.00	1192.00	-1.55	.122
	Vefat	5	241.40	1207.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=1.55; p>.05*).

Tablo 217. Bütüncü Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Bütüncü	Sağ	795	401.20	318950.50	1434.50	-1.08	.282
	Vefat	5	289.90	1449.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.08; p>.05*).

Tablo 218. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Ayrıntıcı	Sağ	795	401.52	319205.50	1179.50	-1.57	.116
	Vefat	5	238.90	1194.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.57; p>.05*).

Tablo 219. İçedönük Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
İçedönük	Sağ	795	401.31	319042.00	1343.00	-1.25	.210
	Vefat	5	271.60	1358.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.25; p>.05*).

Tablo 220. Dışadönük Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Dışadönük	Sağ	795	401.94	319540.00	845.00	-2.22	.026
	Vefat	5	172.00	860.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*z=-2.22; p<.05*). Söz konusu farklılık annesi sağ olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 221. Yenilikçi Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yenilikçi	Sağ	795	402.57	320046.00	339.00	-3.21	.001
	Vefat	5	70.80	354.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-3.21$; $p<.01$). Söz konusu farklılık annesi sağ olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 222. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tutucu	Sağ	795	399.40	317519.50	1109.50	-1.71	.088
	Vefat	5	576.10	2880.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-1.77$; $p>.05$).

3.5.14. Düşünme Stilleri ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 223. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yasayapıcı	Sağ	786	401.87	315868.00	4427.00	-1.25	.208
	Vefat	14	323.71	4532.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.25; p>.05*).

Tablo 224. Yürütmeci Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yürütmeci	Sağ	786	401.34	315450.00	4845.00	-.76	.443
	Vefat	14	353.57	4950.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.76; p>.05*).

Tablo 225. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yargılayıcı	Sağ	786	399.48	313995.00	4704.00	-.93	.351
	Vefat	14	457.50	6405.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-.93; p>.05$).

Tablo 226. Tekerkçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tekerkçi	Sağ	786	402.75	316564.50	3730.50	-2.07	.038
	Vefat	14	273.96	3835.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-2.07; p<.05$). Söz konusu farklılık babası sağ olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 227. Aşamacı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Aşamacı	Sağ	786	400.91	315114.50	5180.50	-.37	.707
	Vefat	14	377.54	5285.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.37; p>.05*).

Tablo 228. Çokerkçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Çokerkçi	Sağ	786	400.67	314925.00	5370.00	-.15	.877
	Vefat	14	391.07	5475.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.15; p>.05*).

Tablo 229. Anarşik Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Anarşik	Sağ	786	401.83	315836.50	4458.50	-1.21	.223
	Vefat	14	325.96	4563.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.21; p>.05*).

Tablo 230. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Bütüncü	Sağ	786	400.23	314582.00	5291.00	-.24	.805
	Vefat	14	415.57	5818.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (z=-.24; p>.05).

Tablo 231. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Ayrıntıcı	Sağ	786	401.66	315701.00	4594.00	-1.06	.289
	Vefat	14	335.64	4699.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (z=-.06; p>.05).

Tablo 232. İçedönük Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
İçedönük	Sağ	786	401.23	315365.00	4930.00	-.66	.504
	Vefat	14	359.64	5035.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.66; p>.05*).

Tablo 233. Dışadönük Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Dışadönük	Sağ	786	400.56	314842.00	5453.00	-.05	.954
	Vefat	14	397.00	5558.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.05; p>.05*).

Tablo 234. Yenilikçi Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Yenilikçi	Sağ	786	401.05	315222.50	5072.50	-.50	.616
	Vefat	14	369.82	5177.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.50; p>.05*).

Tablo 235. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tutucu	Sağ	786	402.00	315969.50	4325.50	-1.37	.169
	Vefat	14	316.46	4430.50			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-1.37; p>.05$).

3.5.15. Düşünme Stilleri ile Anne-Baba Birlikte Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 236. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yasayapıcı	Birlikte	759	396.50	300944.50	6450.50	-2.73	.006
	Ayrı	25	271.02	6775.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-2.73; p<.05$). Söz konusu farklılık anne-babası birlikte olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 237. Yürütmeci Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Yürütmeci	Birlikte	759	394.36	299317.50	8077.50	-1.26	.205
	Ayrı	25	336.10	8402.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.26; p>.05*).

Tablo 238. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Yargılayıcı	Birlikte	759	394.52	299442.50	7952.50	-1.380	.168
	Ayrı	25	331.10	8277.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.380; p>.05*).

Tablo 239. Tekerkçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Tekerkçi	Birlikte	759	394.48	299412.00	7983.00	-1.35	.176
	Ayrı	25	332.32	8308.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.35; p>.05*).

Tablo 240. Aşamacı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Aşamacı	Birlikte	759	393.34	298545.50	8849.50	-.57	.566
	Ayrı	25	366.98	9174.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.57; p>.05*).

Tablo 241. Çokerkçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Çokerkçi	Birlikte	759	394.07	299101.50	8293.50	-1.07	.283
	Ayrı	25	344.74	8618.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.07; p>.05*).

Tablo 242. Anarşik Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Anarşik	Birlikte	759	395.01	299809.00	7586.00	-1.70	.087
	Ayrı	25	316.44	7911.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-1.70$; $p>.05$).

Tablo 243. Bütüncü Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Bütüncü	Birlikte	759	392.68	298047.00	9348.00	-.12	.900
	Ayrı	25	386.92	9673.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-.12$; $p>.05$).

Tablo 244. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Ayrıntıcı	Birlikte	759	394.78	299637.50	7757.50	-1.55	.120
	Ayrı	25	323.30	8082.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.55; p>.05*).

Tablo 245. İçedönük Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	*U*	*z*	*p*
İçedönük	Birlikte	759	394.79	299646.50	7748.50	-1.56	.118
	Ayrı	25	322.94	8073.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.56; p>.05*).

Tablo 246. Dışadönük Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	*U*	*z*	*p*
Dışadönük	Birlikte	759	394.49	299418.00	7977.00	-1.35	.175
	Ayrı	25	332.08	8302.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.35; p>.05*).

Tablo 247. Yenilikçi Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Yenilikçi	Birlikte	759	396.07	300615.00	6780.00	-2.43	.015
	Ayrı	25	284.20	7105.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-2.43$; $p<.05$). Söz konusu farklılık anne-babası birlikte olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 248. Tutucu Düşünme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tutucu	Birlikte	759	392.23	297703.50	9283.50	-.18	.855
	Ayrı	25	400.66	10016.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-.18$; $p>.05$).

3.5.16. Düşünme Stilleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 249. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	33.91	4.425	**G.Arası**	63.681	3	21.227		
	Ortaokul	153	33.92	4.271	**G.İçi**	15084.010	794	18.997		
Yasayapıcı	Lise	179	34.49	3.917	**Toplam**	15147.690	797		1.11	.341
	Üniv. üstü	102	34.53	4.947						
	Toplam	798	34.12	4.360						

Tablo 249'da görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.11; p>.05*).

Tablo 250. Yürütmeci Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	31.66	5.265	**G.Arası**	306.347	3	102.116		
	Ortaokul	153	31.50	4.852	**G.İçi**	21833.449	794	27.498		
Yürütmeci	Lise	179	31.27	5.184	**Toplam**	22139.796	797		3.71	.011
	Üniv. üstü	102	29.73	5.809						
	Toplam	798	31.29	5.271						

Tablo 250'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.71; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 251. Yürütmeci Düşünme Stili Puanları ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve Altı	Ortaokul	.15	.50	.757
	Lise	.39	.47	.414
	Üniversite ve üstü	1.93	.58	**.001**
Ortaokul	İlkokul ve Altı	-.15	.50	.757
	Lise	.23	.57	.684
	Üniversite ve üstü	1.77	.67	**.008**
Lise	İlkokul ve Altı	-.39	.47	.414
	Ortaokul	-.23	.57	.684
	Üniversite ve üstü	1.54	.65	**.018**
Üniversite ve üstü	İlkokul ve Altı	-1.93	.58	**.001**
	Ortaokul	-1.77	.67	**.008**
	Lise	-1.54	.65	**.018**

Tablo 251'de görüldüğü üzere, öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde; anneleri ortaokul mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde; anneleri lise mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 252. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Yargılayıcı	İlk. ve Altı	364	30.04	5.718	**G.Arası**	126.918	3	42.306	1.29	.275
	Ortaokul	153	30.03	5.073	**G.İçi**	25918.957	794	32.644		
	Lise	179	30.30	6.160	**Toplam**	26045.875	797			
	Üniv. üstü	102	31.25	5.788						
	Toplam	798	30.25	5.717						

Tablo 252'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.29; p>.05*).

Tablo 253. Tekerkçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	28.68	5.263	**G.Arası**	93.006	3	31.002		
	Ortaokul	153	28.98	4.449	**G.İçi**	21478.749	794	27.051		
Tekerkçi	Lise	179	28.78	5.312	**Toplam**	21571.754	797		1.14	.330
	Üniv. üstü	102	27.80	5.794						
	Toplam	798	28.65	5.203						

Tablo 253'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.14; p>.05*).

Tablo 254. Aşamacı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	28.68	5.263	**G.Arası**	143.656	3	47.885		
	Ortaokul	153	28.98	4.449	**G.İçi**	25458.149	794	32.063		
Aşamacı	Lise	179	28.78	5.312	**Toplam**	25601.805	797		1.49	.215
	Üniv. üstü	102	27.80	5.794						
	Toplam	798	28.65	5.203						

Tablo 254'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.49; p>.05*).

Tablo 255. Çokerkçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	26.72	5.668	**G.Arası**	45.217	3	15.072		
	Ortaokul	153	27.15	5.950	**G.İçi**	27001.406	794	34.007		
Çokerkçi	Lise	179	26.85	6.066	**Toplam**	27046.623	797		.44	.722
	Üniv. üstü	102	26.31	5.809						
	Toplam	798	26.78	5.825						

Tablo 255'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.44; p>.05*).

Tablo 256. Anarşik Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	28.59	5.717	**G.Arası**	99.686	3	33.229		
	Ortaokul	153	28.77	5.324	**G.İçi**	24104.294	794	30.358		
Anarşik	Lise	179	29.39	5.291	**Toplam**	24203.980	797		1.09	.351
	Üniv. üstü	102	29.33	5.401						
	Toplam	798	28.90	5.511						

Tablo256'da görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.09; p>.05*).

Tablo 257. Bütüncü Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	28.78	5.385	**G.Arası**	117.885	3	39.295		
	Ortaokul	153	28.90	5.204	**G.İçi**	25939.189	794	32.669		
Bütüncü	Lise	179	28.28	6.468	**Toplam**	26057.074	797		1.20	.308
	Üniv. üstü	102	27.74	6.176						
	Toplam	798	28.56	5.718						

Tablo257'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.20; p>.05*).

Tablo 258. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	28.45	5.601	**G.Arası**	143.582	3	47.861		
	Ortaokul	153	28.90	5.277	**G.İçi**	24646.790	794	31.041		
Ayrıntıcı	Lise	179	28.70	5.669	**Toplam**	24790.372	797		1.54	.202
	Üniv. üstü	102	27.45	5.721						
	Toplam	798	28.46	5.577						

Tablo258'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.54; p>.05*).

Tablo 259. İçedönük Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	30.40	5.732	**G.Arası**	68.186	3	22.729		
	Ortaokul	153	30.42	5.816	**G.İçi**	26531.599	794	33.415		
İçedönük	Lise	179	30.02	5.706	**Toplam**	26599.784	797		.68	.564
	Üniv. üstü	102	29.57	6.026						
	Toplam	798	30.21	5.777						

Tablo259'da görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.68; p>.05*).

Tablo 260. Dışadönük Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	29.50	6.206	**G.Arası**	151.037	3	50.346		
	Ortaokul	153	29.41	6.415	**G.İçi**	30502.241	794	38.416		
Dışadönük	Lise	179	30.35	5.780	**Toplam**	30653.278	797		1.31	.270
	Üniv. üstü	102	28.96	6.541						
	Toplam	798	29.60	6.202						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.31; p>.05*).

Tablo 261. Yenilikçi Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	31.32	5.653	**G.Arası**	71.692	3	23.897		
	Ortaokul	153	30.67	5.909	**G.İçi**	25478.168	794	32.088		
Yenilikçi	Lise	179	31.37	5.235	**Toplam**	25549.860	797		.74	.526
	Üniv. üstü	102	31.64	6.046						
	Toplam	798	31.25	5.662						

Tablo 261'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.74; p>.05*).

Tablo 262. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	26.03	7.429	**G.Arası**	685.245	3	228.415		
	Ortaokul	153	27.40	7.156	**G.İçi**	44803.683	794	56.428		
Tutucu	Lise	179	26.17	7.615	**Toplam**	45488.929	797		4.04	.007
	Üniv. üstü	102	24.06	8.123						
	Toplam	798	26.07	7.555						

Tablo 262'de görüldüğü üzere, öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.04; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 263. Tutucu Düşünme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve Altı	Ortaokul	-1.37	.72	.059
	Lise	-.14	.68	.832
	Üniversite ve üstü	1.96	.84	**.020**
Ortaokul	İlkokul ve Altı	1.37	.72	.059
	Lise	1.22	.82	.139
	Üniversite ve üstü	3.34	.96	**.001**
Lise	İlkokul ve Altı	.14	.68	.832
	Ortaokul	-1.22	.82	.139
	Üniversite ve üstü	2.11	.93	**.024**
Üniversite ve üstü	İlkokul ve Altı	-1.96	.84	**.020**
	Ortaokul	-3.34	.96	**.001**
	Lise	-2.11	.93	**.024**

Tablo 263'de görüldüğü üzere, öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı mezunu olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; anneleri ortaokul mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde; anneleri lise mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.5.17. Düşünme Stilleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 264. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	33.64	4.785	**G.Arası**	81.583	3	27.194		
	Ortaokul	183	34.05	3.781	**G.İçi**	15055.135	794	18.961		
Yasayapıcı	Lise	221	34.42	3.914	**Toplam**	15136.718	797		1.43	.231
	Üniv. üstü	184	34.39	4.846						
	Toplam	798	34.12	4.358						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.43; p>.05*).

Tablo 265. Yürütmeci Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	31.58	5.507	**G.Arası**	185.939	3	61.980		
	Ortaokul	183	31.78	4.508	**G.İçi**	21959.030	794	27.656		
Yürütmeci	Lise	221	31.30	5.210	**Toplam**	22144.969	797		2.24	.082
	Üniv. üstü	184	30.47	5.701						
	Toplam	798	31.29	5.271						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.24; p>.05*).

Tablo 266. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	29.75	5.991	**G.Arası**	141.307	3	47.102		
	Ortaokul	183	30.02	5.300	**G.İçi**	25940.497	794	32.671		
Yargılayıcı	Lise	221	30.33	5.696	**Toplam**	26081.805	797		1.44	.229
	Üniv. üstü	184	30.90	5.816						
	Toplam	798	30.24	5.721						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.44; p>.05*).

Tablo 267. Tekerkçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	28.56	5.561	**G.Arası**	90.944	3	30.315		
	Ortaokul	183	29.13	4.622	**G.İçi**	21454.344	794	27.021		
Tekerkçi	Lise	221	28.77	4.819	**Toplam**	21545.288	797		1.12	.339
	Üniv. üstü	184	28.16	5.723						
	Toplam	798	28.66	5.199						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.12; p>.05*).

Tablo 268. Aşamacı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	32.62	5.453	**G.Arası**	224.480	3	74.827		
	Ortaokul	183	32.66	5.398	**G.İçi**	25420.037	794	32.015		
Aşamacı	Lise	221	32.17	5.813	**Toplam**	25644.518	797		2.33	.072
	Üniv. üstü	184	31.30	5.945						
	Toplam	798	32.20	5.672						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.33; p>.05*).

Tablo 269. Çokerkçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	26.63	6.114	**G.Arası**	77.357	3	25.786		
	Ortaokul	183	26.78	5.391	**G.İçi**	26974.384	794	33.973		
Çokerkçi	Lise	221	27.24	5.960	**Toplam**	27051.741	797		.75	.517
	Üniv. üstü	184	26.40	5.753						
	Toplam	798	26.78	5.826						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.75; p>.05*).

Tablo 270. Anarşik Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	28.46	6.395	**G.Arası**	59.178	3	19.726		
	Ortaokul	183	29.03	4.990	**G.İçi**	24085.584	794	30.334		
Anarşik	Lise	221	29.02	5.277	**Toplam**	24144.762	797		.65	.583
	Üniv. üstü	184	29.15	5.164						
	Toplam	798	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=.65; p>.05$).

Tablo 271. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	28.59	5.699	**G.Arası**	261.438	3	87.146		
	Ortaokul	183	29.52	5.216	**G.İçi**	25806.156	794	32.501		
Bütüncü	Lise	221	28.11	5.689	**Toplam**	26067.594	797		2.68	.046
	Üniv. üstü	184	28.06	6.161						
	Toplam	798	28.55	5.719						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.68; p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 272. Bütüncü Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve Altı	Ortaokul	-.93	.57	.106
	Lise	.48	.54	.381
	Üniversite ve üstü	.53	.57	.357
Ortaokul	İlkokul ve Altı	.93	.57	.106
	Lise	1.41	.57	**.013**
	Üniversite ve üstü	1.46	.59	**.014**
Lise	İlkokul ve Altı	-.48	.54	.381
	Ortaokul	-1.41	.57	**.013**
	Üniversite ve üstü	.04	.56	.932
Üniversite ve üstü	İlkokul ve Altı	-.53	.57	.357
	Ortaokul	-1.46	.59	**.014**
	Lise	-.04	.56	.932

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın babaları ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde; babaları ortaokul mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 273. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	İlk. ve Altı	210	28.71	5.836	**G.Arası**	70.692	3	23.564	.75	.518
	Ortaokul	183	28.75	5.449	**G.İçi**	24677.524	794	31.080		
	Lise	221	28.38	5.577	**Toplam**	24748.217	797			
	Üniv. üstü	184	27.99	5.388						
	Toplam	798	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.75; p>.05*).

Tablo 274. İçedönük Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	30.67	5.729	**G.Arası**	176.161	3	58.720		
	Ortaokul	183	30.03	5.817	**G.İçi**	26220.873	794	33.024		
İçedönük	Lise	221	30.59	5.581	**Toplam**	26397.034	797		1.77	.150
	Üniv. üstü	184	29.49	5.891						
	Toplam	798	30.23	5.755						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.77; p>.05*).

Tablo 275. Dışadönük Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	29.58	6.417	**G.Arası**	78.541	3	26.180		
	Ortaokul	183	30.10	5.719	**G.İçi**	30638.819	794	38.588		
Dışadönük	Lise	221	29.22	6.468	**Toplam**	30717.360	797		.67	.565
	Üniv. üstü	184	29.54	6.130						
	Toplam	798	29.59	6.208						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.67; p>.05*).

Tablo 276. Yenilikçi Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	31.08	6.183	**G.Arası**	71.808	3	23.936		
	Ortaokul	183	31.60	4.976	**G.İçi**	25621.225	794	32.269		
Yenilikçi	Lise	221	30.86	5.725	**Toplam**	25693.034	797		.74	.527
	Üniv. üstü	184	31.48	5.685						
	Toplam	798	31.23	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.74; p>.05*).

Tablo 277. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	26.31	7.447	**G.Arası**	663.386	3	221.129		
	Ortaokul	183	27.55	7.222	**G.İçi**	44813.542	794	56.440		
Tutucu	Lise	221	25.32	7.722	**Toplam**	45476.929	797		3.91	.009
	Üniv. üstü	184	25.24	7.615						
	Toplam	798	26.07	7.554						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.91; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 278. Tutucu Düşünme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve Altı	Ortaokul	-1.23	.76	.104
	Lise	.99	.72	.171
	Üniversite ve üstü	1.07	.75	.159
Ortaokul	İlkokul ve Altı	1.23	.76	.104
	Lise	2.23	.75	**.003**
	Üniversite ve üstü	2.30	.78	**.003**
Lise	İlkokul ve Altı	-.99	.72	.171
	Ortaokul	-2.23	.75	**.003**
	Üniversite ve üstü	.07	.75	.918
Üniversite ve üstü	İlkokul ve Altı	-1.07	.75	.159
	Ortaokul	-2.30	.78	**.003**
	Lise	-.07	.75	.918

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın babaları ortaokul mezunu olanlarla lise mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde; babaları ortaokul mezunu olanlarla üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.5.18. Düşünme Stilleri ile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 279. Yasayapıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yasayapıcı	1000 ve altı	117	33.83	4.635	**G.Arası**	103.183	4	25.796	1.36	.245
	1001-1500	236	33.82	4.116	**G.İçi**	15044.535	795	18.924		
	1501-2000	201	34.25	3.674	**Toplam**	15147.719	799			
	2001-3000	118	33.99	5.334						
	3001 ve üstü	128	34.84	4.475						
	Toplam	800	34.12	4.354						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yasayapıcı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.36; p>.05*).

Tablo 280. Yürütmeci Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yürütmeci	1000 ve altı	117	32.46	5.194	**G.Arası**	341.538	4	85.384	3.11	.015
	1001-1500	236	31.75	5.105	**G.İçi**	21813.657	795	27.439		
	1501-2000	201	30.76	5.118	**Toplam**	22155.195	799			
	2001-3000	118	30.90	5.315						
	3001 ve üstü	128	30.63	5.623						
	Toplam	800	31.30	5.266						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.11; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 281. Yürütmeci Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1000 ve altı	1001-1500	.71	.59	.227
	1501-2000	1.70	.60	**.005**
	2001-3000	1.56	.68	**.022**
	3001 ve üstü	1.83	.67	**.006**
1001-1500	1000 ve altı	-.71	.59	.227
	1501-2000	.99	.50	**.049**
	2001-3000	.84	.59	.152
	3001 ve üstü	1.12	.57	.052
1501-2000	1000 ve altı	-1.70	.60	**.005**
	1001-1500	-.99	.50	**.049**
	2001-3000	-.14	.60	.815
	3001 ve üstü	.13	.59	.825
2001-3000	1000 ve altı	-1.56	.68	**.022**
	1001-1500	-.84	.59	.152
	1501-2000	.14	.60	.815
	3001 ve üstü	.27	.66	.683
3001 ve üstü	1000 ve altı	-1.83	.67	**.006**
	1001-1500	-1.12	.57	.052
	1501-2000	-.13	.59	.825
	2001-3000	-.27	.66	.683

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yürütmeci alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın geliri 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 1501-2000 TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine $p<.001$düzeyinde; 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 2001-3000 TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine $p<.01$düzeyinde; 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 3001 ve üstü TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine $p<.01$düzeyinde; 1001-1500 TL olan grupla aylık geliri 1501-2000 TL olan grup arasında 1001-1500 TL olan grup lehine $p<.05$düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 282. Yargılayıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yargılayıcı	1000 ve altı	117	29.76	6.025	**G.Arası**	188.360	4	47.090	1.44	.219
	1001-1500	236	30.28	5.828	**G.İçi**	26001.320	795	32.706		
	1501-2000	201	30.03	5.533	**Toplam**	26189.680	799			
	2001-3000	118	29.83	5.647						
	3001 ve üstü	128	31.26	5.580						
	Toplam	800	30.23	5.725						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yargılayıcı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.44; p>.05*).

Tablo 283. Tekerkçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tekerkçi	1000 ve altı	117	28.91	5.617	**G.Arası**	106.668	4	26.667	.98	.414
	1001-1500	236	29.06	4.515	**G.İçi**	21477.631	795	27.016		
	1501-2000	201	28.39	5.092	**Toplam**	21584.299	799			
	2001-3000	118	28.64	5.620						
	3001 ve üstü	128	28.05	5.714						
	Toplam	800	28.65	5.198						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tekerkçi alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.98; p>.05*).

Tablo 284. Aşamacı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Aşamacı	1000 ve altı	117	33.49	5.005	**G.Arası**	330.179	4	82.545	2.59	.035
	1001-1500	236	32.50	5.538	**G.İçi**	25319.821	795	31.849		
	1501-2000	201	31.59	5.601	**Toplam**	25650.000	799			
	2001-3000	118	31.86	5.906						
	3001 ve üstü	128	31.74	6.181						
	Toplam	800	32.20	5.666						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.59$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 285. Aşamacı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
1000 ve altı	1001-1500	.98	.63	.122
	1501-2000	1.89	.65	**.004**
	2001-3000	1.63	.73	**.027**
	3001 ve üstü	1.74	.72	**.016**
1001-1500	1000 ve altı	-.98	.63	.122
	1501-2000	.90	.54	.094
	2001-3000	.64	.63	.312
	3001 ve üstü	.75	.61	.222
1501-2000	1000 ve altı	-1.89	.65	**.004**
	1001-1500	-.90	.54	.094
	2001-3000	-.26	.65	.687
	3001 ve üstü	-.15	.63	.814
2001-3000	1000 ve altı	-1.63	.73	**.027**
	1001-1500	-.64	.63	.312
	1501-2000	.26	.65	.687
	3001 ve üstü	.11	.72	.875
3001 ve üstü	1000 ve altı	-1.74	.72	**.016**
	1001-1500	-.75	.61	.222
	1501-2000	.15	.63	.814
	2001-3000	-.11	.72	.875

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği aşamacı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın geliri 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 1501-2000 TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine p<.01düzeyinde; 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 2001-3000 TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine p<.05düzeyinde; 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 3001 ve üstü TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 286. Çokerkçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çokerkçi	1000 ve altı	117	26.78	5.538	**G.Arası**	236.716	4	59.179	1.75	.136
	1001-1500	236	26.10	5.711	**G.İçi**	26834.233	795	33.754		
	1501-2000	201	27.33	5.653	**Toplam**	27070.949	799			
	2001-3000	118	26.47	6.251						
	3001 ve üstü	128	27.44	6.051						
	Toplam	800	26.78	5.821						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği çokerkçi alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.75; p>.05*).

Tablo 287. Anarşik Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anarşik	1000 ve altı	117	29.04	5.610	**G.Arası**	197.005	4	49.251	1.63	.165
	1001-1500	236	28.43	5.722	**G.İçi**	24011.384	795	30.203		
	1501-2000	201	29.08	5.159	**Toplam**	24208.389	799			
	2001-3000	118	28.38	5.801						
	3001 ve üstü	128	29.80	5.179						
	Toplam	800	28.90	5.504						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği anarşik alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.63; p>.05*).

Tablo 288. Bütüncü Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Bütüncü	1000 ve altı	117	28.85	5.368	**G.Arası**	218.846	4	54.712	1.68	.152
	1001-1500	236	29.12	5.392	**G.İçi**	25851.154	795	32.517		
	1501-2000	201	28.18	5.942	**Toplam**	26070.000	799			
	2001-3000	118	27.62	6.142						
	3001 ve üstü	128	28.66	5.751						
	Toplam	800	28.55	5.712						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği bütüncü alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.68; p>.05*).

Tablo 289. Ayrıntıcı Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Ayrıntıcı	1000 ve altı	117	28.59	5.332	**G.Arası**	33.850	4	8.462	.27	.896
	1001-1500	236	28.40	5.658	**G.İçi**	24768.619	795	31.155		
	1501-2000	201	28.71	5.302	**Toplam**	24802.469	799			
	2001-3000	118	28.42	5.765						
	3001 ve üstü	128	28.08	5.911						
	Toplam	800	28.46	5.572						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği ayrıntıcı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.27; p>.05*).

Tablo 290. İçedönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İçedönük	1000 ve altı	117	30.16	5.792	**G.Arası**	18.422	4	4.605	.13	.968
	1001-1500	236	30.41	5.795	**G.İçi**	26611.717	795	33.474		
	1501-2000	201	30.07	5.450	**Toplam**	26630.139	799			
	2001-3000	118	30.28	6.449						
	3001 ve üstü	128	30.03	5.626						
	Toplam	800	30.21	5.773						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği içedönük alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.13; p>.05*).

Tablo 291. Dışadönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dışadönük	1000 ve altı	117	30.03	6.031	**G.Arası**	425.934	4	106.483	2.79	.025
	1001-1500	236	29.56	6.365	**G.İçi**	30312.846	795	38.129		
	1501-2000	201	30.35	5.175	**Toplam**	30738.780	799			
	2001-3000	118	28.03	6.875						
	3001 ve üstü	128	29.52	6.692						
	Toplam	800	29.60	6.203						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.79; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 292. Dışadönük Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1000 ve altı	1001-1500	.46	.69	.504
	1501-2000	-.32	.71	.648
	2001-3000	1.99	.80	**.014**
	3001 ve üstü	.51	.79	.519
1001-1500	1000 ve altı	-.46	.69	.504
	1501-2000	-.79	.59	.181
	2001-3000	1.52	.69	**.029**
	3001 ve üstü	.04	.67	.949
1501-2000	1000 ve altı	.32	.71	.648
	1001-1500	.79	.59	.181
	2001-3000	2.31	.71	**.001**
	3001 ve üstü	.83	.69	.231
2001-3000	1000 ve altı	-1.99	.80	**.014**
	1001-1500	-1.52	.69	**.029**
	1501-2000	-2.31	.71	**.001**
	3001 ve üstü	-1.48	.78	.060
3001 ve üstü	1000 ve altı	-.51	.79	.519
	1001-1500	-.04	.67	.949
	1501-2000	-.83	.69	.231
	2001-3000	1.48	.78	.060

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği dışadönük alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın geliri 1000 TL ve altı olan grupla aylık geliri 2001-3000 TL olan grup arasında 1000 TL ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 1001-1500 TL olan grupla aylık geliri 2001-3000 TL olan grup arasında 1001-1500 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 1501-2000 TL olan grupla aylık geliri 2001-3000 TL olan grup arasında 1501-2000 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 293. Yenilikçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Yenilikçi	1000 ve altı	117	31.67	5.359	**G.Arası**	323.093	4	80.773	2.52	.040
	1001-1500	236	30.97	5.660	**G.İçi**	25438.187	795	31.998		
	1501-2000	201	30.50	5.598	**Toplam**	25761.280	799			
	2001-3000	118	31.22	5.427						
	3001 ve üstü	128	32.41	6.188						
	Toplam	800	31.22	5.678						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.52$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş, bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 294. Yenilikçi Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
1000 ve altı	1001-1500	.69	.64	.277
	1501-2000	1.16	.65	.076
	2001-3000	.44	.73	.546
	3001 ve üstü	-.74	.72	.307
1001-1500	1000 ve altı	-.69	.64	.277
	1501-2000	.47	.54	.384
	2001-3000	-.25	.63	.695
	3001 ve üstü	-1.43	.62	**.021**
1501-2000	1000 ve altı	-1.16	.65	.076
	1001-1500	-.47	.54	.384
	2001-3000	-.72	.65	.271
	3001 ve üstü	-1.90	.64	**.003**
2001-3000	1000 ve altı	-.44	.73	.546
	1001-1500	.25	.63	.695
	1501-2000	.72	.65	.271
	3001 ve üstü	-1.18	.72	.101
3001 ve üstü	1000 ve altı	.74	.72	.307
	1001-1500	1.43	.62	**.021**
	1501-2000	1.90	.64	**.003**
	2001-3000	1.18	.72	.101

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin düşünme stilleri ölçeği yenilikçi alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın geliri 1001-1500 TL olan grupla aylık geliri 3000 TL ve üstü olan grup arasında 3000 TL ve üstü olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 1501-2000 TL olan grupla aylık geliri 3000 TL ve üstü olan grup arasında 3000 TL ve üstü olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 295. Tutucu Düşünme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Tutucu	1000 ve altı	117	26.71	7.438	**G.Arası**	411.079	4	102.770	1.81	.124
	1001-1500	236	26.22	6.848	**G.İçi**	45078.716	795	56.703		
	1501-2000	201	26.33	7.383	**Toplam**	45489.795	799			
	2001-3000	118	26.43	7.999						
	3001 ve üstü	128	24.47	8.535						
	Toplam	800	26.07	7.545						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Düşünme Stilleri Ölçeği tutucu alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.81; p>.05*).

3.6. Karar Verme Stillerine Ait Karşılaştırma Analizi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, Karar Verme Stilleriyle örneklemi oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf, alan, başarı ortalaması, SBS giriş puanı, kardeş sayısı ve sırası, okul öncesi eğitim, anne-babalarının eğitim düzeyleri, ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasındaki karşılaştırma analizi bulguları sunulmuştur.

3.6.1. Karar Verme Stilleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 296. Karar Vermede Özsaygı ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	9.11	2.259	**G.Arası**	14.384	3	4.795		
Karar	16 yaş	201	9.23	2.309	**G.İçi**	4007.804	796	5.035		
Vermede	17 yaş	195	9.40	2.111	**Toplam**	4022.189	799		.95	.415
Özsaygı	18 ve üstü	161	9.04	2.294						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.95; p>.05*).

Tablo 297. Dikkatli Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	15 ve altı	243	9.22	2.342	**G.Arası**	57.477	3	19.159		
Dikkatli	16 yaş	201	9.58	2.144	**G.İçi**	4375.962	796	5.497		
Karar	17 yaş	195	9.01	2.378	**Toplam**	4433.439	799		3.48	.016
Verme	18 ve üstü	161	8.83	2.540						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.48; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 298. Dikkatli Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve altı	16 yaş	-.35	.22	.109
	17 yaş	.21	.22	.345
	18 ve üstü	.38	.23	.106
16 yaş	15 ve altı	.35	.22	.109
	17 yaş	.57	.23	**.015**
	18 ve üstü	.74	.24	**.003**
17 yaş	15 ve altı	-.21	.22	.345
	16 yaş	-.57	.23	**.015**
	18 ve üstü	.17	.25	.489
18 ve üstü	15 ve altı	-.38	.23	.106
	16 yaş	-.74	.24	**.003**
	17 yaş	-.17	.25	.489

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 16 yaş grubu ile 17 yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 18 ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 299. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Kaçıngan Karar Verme	15 ve altı	243	4.72	3.107	**G.Arası**	44.466	3	14.822	1.68	.170
	16 yaş	201	4.74	3.113	**G.İçi**	7021.233	796	8.821		
	17 yaş	195	4.17	2.792	**Toplam**	7065.699	799			
	18 ve üstü	161	4.70	2.777						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.68; p>.05*).

Tablo 300. Erteleyici Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Erteleyici Karar Verme	15 ve altı	243	4.07	2.691	**G.Arası**	28.082	3	9.361	1.39	.242
	16 yaş	201	4.48	2.795	**G.İçi**	5328.113	796	6.694		
	17 yaş	195	3.99	2.406	**Toplam**	5356.195	799			
	18 ve üstü	161	4.16	2.360						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.39; p>.05*).

Tablo 301. Panik Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	15 ve altı	243	4.95	2.371	**G.Arası**	50.804	3	16.935	2.87	.036
	16 yaş	201	4.91	2.690	**G.İçi**	4693.485	796	5.896		
	17 yaş	195	4.32	2.329	**Toplam**	4744.289	799			
	18 ve üstü	161	4.70	2.283						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.48; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 302. Panik Karar Verme Stili ile Yaş Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
15 ve altı	16 yaş	.04	.23	.859
	17 yaş	.62	.23	**.007**
	18 ve üstü	.24	.24	.322
16 yaş	15 ve altı	-.04	.23	.859
	17 yaş	.58	.24	**.016**
	18 ve üstü	.20	.25	.428
17 yaş	15 ve altı	-.62	.23	**.007**
	16 yaş	-.58	.24	**.016**
	18 ve üstü	-.38	.25	.138
18 ve üstü	15 ve altı	-.24	.24	.322
	16 yaş	-.20	.25	.428
	17 yaş	.38	.25	.138

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 15 ve altı yaş grubu ile 17 yaş grubu arasında 15 ve altı yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.6.2. Karar Verme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 303. Karar Vermede Özsaygı ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Kız	500	9.24	2.276	.102	.74	798	.457
	Erkek	300	9.12	2.190	.126			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.74; p>.05*).

Tablo 304. Dikkatli Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Kız	500	9.19	2.416	.108	.20	798	.837
	Erkek	300	9.16	2.256	.130			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.20; p>.05*).

Tablo 305. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Kız	500	4.21	2.844	.127	-4.73	798	.000
	Erkek	300	5.22	3.080	.178			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-4.73; p<.001*). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 306. Erteleyici Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Kız	500	3.84	2.536	.113	-4.81	798	.000
	Erkek	300	4.73	2.584	.149			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=-4.81; p<.001*). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 307. Panik Karar Verme Stili ile Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Panik Karar Verme	Kız	500	4.63	2.387	.107	-1.52	798	.127
	Erkek	300	4.90	2.513	.145			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.52; p>.05*).

3.6.2. Karar Verme Stilleri ile Okul Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 308. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Gürlek Nak.L.	160	9.32	2.253	**G.Arası**	24.520	4	6.130	1.21	.301
	N.E.Tic.ML.	160	9.42	1.963	**G.İçi**	3997.669	795	5.029		
	Bakırköy L.	160	9.23	2.340	**Toplam**	4022.189	799			
	Bakırköy İHL	160	8.92	2.326						
	Yeşilköy AL.	160	9.09	2.309						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.21; p>.05*).

Tablo 309. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Gürlek Nak.L.	160	9.38	2.121	**G.Arası**	79.570	4	19.892	3.63	.006
	N.E.Tic.ML.	160	9.35	2.382	**G.İçi**	4353.869	795	5.477		
	Bakırköy L.	160	9.38	2.298	**Toplam**	4433.439	799			
	Bakırköy İHL	160	8.56	2.601						
	Yeşilköy AL.	160	9.24	2.272						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.63; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 310. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.02	.26	.924
	Bakırköy Lisesi	.00	.26	1.000
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.81	.26	**.002**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.13	.26	.599
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.02	.26	.924
	Bakırköy Lisesi	-.02	.26	.924
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.79	.26	**.002**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.11	.26	.667
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.00	.26	1.000
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.02	.26	.924
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.81	.26	**.002**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.13	.26	.599
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.81	.26	**.002**
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-.79	.26	**.002**
	Bakırköy Lisesi	-.81	.26	**.002**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.68	.26	**.009**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.13	.26	.599
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-.11	.26	.667
	Bakırköy Lisesi	-.13	.26	.599
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.68	.26	**.009**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; Bakırköy Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 311. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Gürlek Nak.L.	160	4.84	2.924	**G.Arası**	189.718	4	47.429	5.48	.000
	N.E.Tic.ML.	160	3.93	2.665	**G.İçi**	6875.981	795	8.649		
	Bakırköy L.	160	4.29	3.038	**Toplam**	7065.699	799			
	Bakırköy İHL	160	5.36	3.045						
	Yeşilköy AL.	160	4.53	3.016						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=5.48; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 312. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.91	.32	**.005**
	Bakırköy Lisesi	.55	.32	.095
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.51	.32	.119
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.31	.32	.333
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.91	.32	**.005**
	Bakırköy Lisesi	-.36	.32	.262
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-1.43	.32	**.000**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.60	.32	.068
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.55	.32	.095
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.36	.32	.262
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-1.06	.32	**.001**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.23	.32	.482
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.51	.32	.119
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	1.43	.32	**.000**
	Bakırköy Lisesi	1.06	.32	**.001**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	.83	.32	**.012**
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.31	.32	.333
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.60	.32	.068
	Bakırköy Lisesi	.23	.32	.482
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.83	.32	**.012**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine p<.01 düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine p<.001 düzeyinde; Bakırköy Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine p<.01 düzeyinde; Bakırköy İmam Hatip Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 313. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Gürlek Nak.L.	160	4.25	2.715	**G.Arası**	132.708	4	33.177	5.04	.001
	N.E.Tic.ML.	160	3.56	2.303	**G.İçi**	5223.487	795	6.570		
	Bakırköy L.	160	3.86	2.667	**Toplam**	5356.195	799			
	Bakırköy İHL	160	4.58	2.586						
	Yeşilköy AL.	160	4.61	2.526						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=5.04; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 314. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.68	.28	**.017**
	Bakırköy Lisesi	.38	.28	.177
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.33	.28	.248
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.35	.28	.214
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.68	.28	**.017**
	Bakırköy Lisesi	-.30	.28	.296
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-1.01	.28	**.000**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-1.04	.28	**.000**
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.38	.28	.177
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.30	.28	.296
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.71	.28	**.012**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.74	.28	**.010**
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.33	.28	.248
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	1.01	.28	**.000**
	Bakırköy Lisesi	.71	.28	**.012**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.02	.28	.931
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.35	.28	.214
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	1.04	.28	**.000**
	Bakırköy Lisesi	.74	.28	**.010**
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.02	.28	.931

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; Bakırköy Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*$p>.05$*).

Tablo 315. Panik Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	Gürlek Nak.L.	160	4.58	2.648	**G.Arası**	73.833	4	18.458		
	N.E.Tic.ML.	160	4.51	2.206	**G.İçi**	4670.456	795	5.875		
Panik Karar	Bakırköy L.	160	4.41	2.494	**Toplam**	4744.289	799			
Verme	Bakırköy İHL	160	4.95	2.312					3.14	.014
	Yeşilköy AL.	160	5.22	2.436						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.14; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 316. Panik Karar Verme Stili ile Okul Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Gürlek Nakipoğlu Lisesi	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.06	.27	.800
	Bakırköy Lisesi	.17	.27	.519
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.36	.27	.174
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.63	.27	**.019**
Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.06	.27	.800
	Bakırköy Lisesi	.10	.27	.695
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.43	.27	.107
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.70	.27	**.009**
Bakırköy Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	-.17	.27	.519
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	-.10	.27	.695
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	-.54	.27	**.045**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.81	.27	**.003**
Bakırköy İmam Hatip Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.36	.27	.174
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.43	.27	.107
	Bakırköy Lisesi	.54	.27	**.045**
	Yeşilköy Anadolu Lisesi	-.26	.27	.322
Yeşilköy Anadolu Lisesi	Gürlek Nakipoğlu Lisesi	.63	.27	**.019**
	Nüket Ercan Tic. Mes. Lisesi	.70	.27	**.009**
	Bakırköy Lisesi	.81	.27	**.003**
	Bakırköy İmam Hatip Lisesi	.26	.27	.322

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Gürlek Nakipoğlu Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Gürlek Nakipoğlu Lisesi lehine p<.05 düzeyinde; Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine p<.01 düzeyinde; Bakırköy Lisesi ile Bakırköy İmam Hatip Lisesi arasında Bakırköy İmam Hatip Lisesi lehine p<.05 düzeyinde; Bakırköy Lisesi ile Yeşilköy Anadolu Lisesi arasında Yeşilköy Anadolu Lisesi lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.6.3. Karar Verme Stilleri ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 317. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Genel L.	320	9.28	2.293	**G.Arası**	3.908	2	1.954	.38	.679
	Anadolu L.	160	9.09	2.309	**G.İçi**	4018.281	797	5.042		
	Meslek L.	320	9.17	2.163	**Toplam**	4022.189	799			
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.38; p>.05*).

Tablo 318. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Genel L.	320	9.38	2.208	**G.Arası**	29.167	2	14.583	2.63	.072
	Anadolu L.	160	9.24	2.272	**G.İçi**	4404.272	797	5.526		
	Meslek L.	320	8.95	2.522	**Toplam**	4433.439	799			
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.63; p>.05*).

Tablo 319. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Genel L.	320	4.57	2.989	**G.Arası**	1.639	2	.820	.09	.912
	Anadolu L.	160	4.53	3.016	**G.İçi**	7064.059	797	8.863		
	Meslek L.	320	4.64	2.946	**Toplam**	7065.699	799			
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.09; p>.05*).

Tablo 320. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Genel L.	320	4.06	2.694	**G.Arası**	37.667	2	18.833	2.82	.060
	Anadolu L.	160	4.61	2.526	**G.İçi**	5318.528	797	6.673		
	Meslek L.	320	4.07	2.497	**Toplam**	5356.195	799			
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.82; p>.05*).

Tablo 321. Panik Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	Genel L.	320	4.49	2.569	**G.Arası**	56.070	2	28.035	4.76	.009
	Anadolu L.	160	5.22	2.436	**G.İçi**	4688.219	797	5.882		
	Meslek L.	320	4.73	2.267	**Toplam**	4744.289	799			
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.76; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 322. Panik Karar Verme Stili ile Okul Türü Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Genel L.	Anadolu L.	-.72	.23	**.002**
	Meslek L	-.23	.19	.216
Anadolu L.	Genel L.	.72	.23	**.002**
	Meslek L	.48	.23	**.038**
Meslek L	Genel L.	.23	.19	.216
	Anadolu L.	-.48	.23	**.038**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile

Anadolu lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine p<.01 düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.6.4. Karar Verme Stilleri ile Sınıf Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 323. Karar Vermede Özsaygı ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{X}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{X}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	8.99	2.284	**G.Arası**	41.414	3	13.805		
Karar	10. Sınıf	200	9.30	2.314	**G.İçi**	3980.775	796	5.001		
Vermede	11. Sınıf	200	9.52	2.027	**Toplam**	4022.189	799		2.76	.041
Özsaygı	12. Sınıf	200	8.98	2.307						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.76; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 324. Karar Vermede Özsaygı ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
9. Sınıf	10.Sınıf	-.31	.22	.166
	11.Sınıf	-.53	.22	**.018**
	12.Sınıf	.01	.22	.947
10.Sınıf	9. Sınıf	.31	.22	.166
	11.Sınıf	-.22	.22	.326
	12.Sınıf	.32	.22	.147
11.Sınıf	9. Sınıf	.53	.22	**.018**
	10.Sınıf	.22	.22	.326
	12.Sınıf	.54	.22	**.015**
12.Sınıf	9. Sınıf	-.01	.22	.947
	10.Sınıf	-.32	.22	.147
	11.Sınıf	-.54	.22	**.015**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf arasında 11. sınıf öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde; 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 11. sınıf öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 325. Dikkatli Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Dikkatli Karar Verme	9. Sınıf	200	9.13	2.309	**G.Arası**	87.884	3	29.295	5.36	.001
	10. Sınıf	200	9.62	2.267	**G.İçi**	4345.555	796	5.459		
	11. Sınıf	200	9.27	2.168	**Toplam**	4433.439	799			
	12. Sınıf	200	8.70	2.582						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=5.36; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 326. Dikkatli Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
9. Sınıf	10.Sınıf	-.49	.23	**.036**
	11.Sınıf	-.14	.23	.549
	12.Sınıf	.43	.23	.063
10.Sınıf	9. Sınıf	.49	.23	**.036**
	11.Sınıf	.35	.23	.135
	12.Sınıf	.92	.23	**.000**
11.Sınıf	9. Sınıf	.14	.23	.549
	10.Sınıf	-.35	.23	.135
	12.Sınıf	.57	.23	**.014**
12.Sınıf	9. Sınıf	-.43	.23	.063
	10.Sınıf	-.92	.23	**.000**
	11.Sınıf	-.57	.23	**.014**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde; 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine p<.001 düzeyinde; 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 11. sınıf öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 327. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	4.92	3.129	**G.Arası**	102.624	3	34.208		
Kaçıngan	10. Sınıf	200	4.58	3.108	**G.İçi**	6963.075	796	8.748		
Karar	11. Sınıf	200	4.01	2.771	**Toplam**	7065.699	799		3.91	.009
Verme	12. Sınıf	200	4.85	2.803						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.91; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 328. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
9. Sınıf	10.Sınıf	.34	.29	.244
	11.Sınıf	.91	.29	**.002**
	12.Sınıf	.07	.29	.813
10.Sınıf	9. Sınıf	-.34	.29	.244
	11.Sınıf	.56	.29	.056
	12.Sınıf	-.27	.29	.353
11.Sınıf	9. Sınıf	-.91	.29	**.002**
	10.Sınıf	-.56	.29	.056
	12.Sınıf	-.84	.29	**.005**
12.Sınıf	9. Sınıf	-.07	.29	.813
	10.Sınıf	.27	.29	.353
	11.Sınıf	.84	.29	**.005**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 9. sınıf

öğrencileri ile 11. sınıf arasında 11. sınıf öğrencileri lehine p<.01 düzeyinde; 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf arasında 12. sınıf öğrencileri lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 329. Erteleyici Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	4.27	2.663	**G.Arası**	25.885	3	8.628		
Erteleyici	10. Sınıf	200	4.36	2.825	**G.İçi**	5330.310	796	6.696		
Karar	11. Sınıf	200	3.88	2.475	**Toplam**	5356.195	799		1.28	.277
Verme	12. Sınıf	200	4.19	2.364						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.28; p>.05*).

Tablo 330. Panik Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	9. Sınıf	200	5.15	2.292	**G.Arası**	77.084	3	25.695		
	10. Sınıf	200	4.78	2.661	**G.İçi**	4667.205	796	5.863		
Panik Karar Verme	11. Sınıf	200	4.28	2.325	**Toplam**	4744.289	799		4.38	.005
	12. Sınıf	200	4.74	2.390						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.38; p<.01*. Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 331. Panik Karar Verme Stili ile Sınıf Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
9. Sınıf	10.Sınıf	.37	.24	.122
	11.Sınıf	.87	.24	**.000**
	12.Sınıf	.41	.24	.087
10.Sınıf	9. Sınıf	-.37	.24	.122
	11.Sınıf	.50	.24	**.039**
	12.Sınıf	.04	.24	.869
11.Sınıf	9. Sınıf	-.87	.24	**.000**
	10.Sınıf	-.50	.24	**.039**
	12.Sınıf	-.46	.24	.058
12.Sınıf	9. Sınıf	-.41	.24	.087
	10.Sınıf	-.04	.24	.869
	11.Sınıf	.46	.24	.058

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf arasında 9. sınıf öğrencileri lehine $p<.001$ düzeyinde; 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf arasında 10. sınıf öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

3.6.5. Karar Verme Stilleri ile Alan Türü Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 332. Karar Vermede Özsaygı ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Fen	256	9.35	2.251	.141	.65	518	.514
	TM	264	9.22	2.221	.137			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.65; p>.05*).

Tablo 333. Dikkatli Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Fen	256	9.61	2.188	.137	4.70	518	.000
	TM	264	8.63	2.548	.157			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*t=4.70; p<.01*). Söz konusu farklılık fen alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 334. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Fen	256	4.32	2.891	.181	-.93	518	.351
	TM	264	4.56	2.882	.177			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.93; p>.05*).

Tablo 335. Erteleyici Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Fen	256	4.12	2.515	.157	.10	518	.920
	TM	264	4.09	2.583	.159			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.10; p>.05*).

Tablo 336. Panik Karar Verme Stili ile Alan Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Panik Karar Verme	Fen	256	4.65	2.571	.161	.54	518	.583
	TM	264	4.53	2.335	.144			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.54; p>.05*).

3.6.6. Karar Verme Stilleri ile Yatılılık Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 337. Karar Vermede Özsaygı ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Aile ile	766	9.22	2.241	.081	1.14	798	.252
	Diğer	34	8.76	2.284	.392			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.14; p>.05*).

Tablo 338. Dikkatli Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Aile ile	766	9.17	2.370	.086	-.36	798	.714
	Diğer	34	9.32	2.041	.350			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.36; p>.05*).

Tablo 339. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Aile ile	766	4.55	2.961	.107	-1.88	798	.059
	Diğer	34	5.53	3.155	.541			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.88; p>.05*).

Tablo 340. Erteleyici Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Aile ile	766	4.14	2.571	.093	-1.43	798	.153
	Diğer	34	4.79	2.952	.506			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.43; p>.05*).

Tablo 341. Panik Karar Verme Stili ile Barınma Durumu Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Panik Karar Verme	Aile ile	766	4.71	2.428	.088	-1.29	798	.194
	Diğer	34	5.26	2.609	.447			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının barınma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-1.29; p>.05*).

3.6.7. Karar Verme Stilleri ile Başarı Ortalaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 342. Karar Vermede Özsaygı ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	54 ve altı	56	9.29	2.104	G.Arası	5.323	3	1.774	.35	.788
	55-68	187	9.05	2.204	G.İçi	4016.866	796	5.046		
	69-84	391	9.25	2.307	Toplam	4022.189	799			
	85-100	166	9.20	2.195						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.35; p<.05*).

Tablo 343. Dikkatli Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	9.02	2.393	**G.Arası**	56.457	3	18.819		
Dikkatli	55-68	187	8.76	2.467	**G.İçi**	4376.981	796	5.499		
Karar	69-84	391	9.26	2.363	**Toplam**	4433.439	799		3.42	.017
Verme	85-100	166	9.52	2.134						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.42; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 344. Dikkatli Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
54 ve altı	55-68	.25	.35	.469
	69-84	-.23	.33	.478
	85-100	-.50	.36	.163
55-68	54 ve altı	-.25	.35	.469
	69-84	-.49	.20	**.018**
	85-100	-.76	.25	**.002**
69-84	54 ve altı	.23	.33	.478
	55-68	.49	.20	**.018**
	85-100	-.26	.21	.217
85-100	54 ve altı	.50	.36	.163
	55-68	.76	.25	**.002**
	69-84	.26	.21	.217

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın ortalamaları 55-68 olan grupla 69-84 olan grup arasında 69-84 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 55-68 olan grupla 85-100 olan grup arasında 55-68 olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 345. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	4.71	3.172	**G.Arası**	19.684	3	6.561		
Kaçıngan	55-68	187	4.82	3.034	**G.İçi**	7046.015	796	8.852		
Karar	69-84	391	4.56	2.889	**Toplam**	7065.699	799		.74	.528
Verme	85-100	166	4.36	3.041						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=.74; p<.05$).

Tablo 346. Erteleyici Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	54 ve altı	56	4.50	2.911	**G.Arası**	21.955	3	7.318		
Erteleyici	55-68	187	4.35	2.583	**G.İçi**	5334.240	796	6.701		
Karar	69-84	391	4.14	2.473	**Toplam**	5356.195	799		1.09	.352
Verme	85-100	166	3.93	2.744						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.09; p<.05*).

Tablo 347. Panik Karar Verme Stili ile Başarı Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	54 ve altı	56	4.50	2.382	**G.Arası**	6.620	3	2.207	.37	.774
	55-68	187	4.79	2.436	**G.İçi**	4737.668	796	5.952		
	69-84	391	4.79	2.429	**Toplam**	4744.289	799			
	85-100	166	4.63	2.487						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.37; p<.05*).

3.6.8. Karar Verme Stilleri ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Giriş Puanı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 348. Karar Vermede Özsaygı ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	500-450 arası	154	9.10	2.247	**G.Arası**	39.748	3	13.249	2.64	.048
	449-400 arası	146	9.34	2.245	**G.İçi**	3982.440	796	5.003		
	399-350 arası	304	9.40	2.288	**Toplam**	4022.189	799			
	349 ve altı	196	8.85	2.140						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.64; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 349. Karar Vermede Özsaygı ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	-.23	.25	.370
	399-350 arası	-.29	.22	.184
	349 ve altı	.25	.24	.296
449-400 arası	500-450 arası	.23	.25	.370
	399-350 arası	-.06	.22	.782
	349 ve altı	.48	.24	**.048**
399-350 arası	500-450 arası	.29	.22	.184
	449-400 arası	.06	.22	.782
	349 ve altı	.54	.20	**.008**
349 ve altı	500-450 arası	-.25	.24	.296
	449-400 arası	-.48	.24	**.048**
	399-350 arası	-.54	.20	**.008**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine p<.05 düzeyinde; 399-350 arası olanlarla ve altı olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 350. Dikkatli Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	9.27	2.261	**G.Arası**	53.899	3	17.966		
Dikkatli	449-400 arası	146	9.56	2.286	**G.İçi**	4379.540	796	5.502		
Karar	399-350 arası	304	9.21	2.449	**Toplam**	4433.439	799		3.26	.021
Verme	349 ve altı	196	8.78	2.289						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=3.26; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 351. Dikkatli Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	-.29	.27	.276
	399-350 arası	.05	.23	.799
	349 ve altı	.48	.25	.055
449-400 arası	500-450 arası	.29	.27	.276
	399-350 arası	.35	.23	.134
	349 ve altı	.78	.25	**.002**
399-350 arası	500-450 arası	-.05	.23	.799
	449-400 arası	-.35	.23	.134
	349 ve altı	.42	.21	**.047**
349 ve altı	500-450 arası	-.48	.25	.055
	449-400 arası	-.78	.25	**.002**
	399-350 arası	-.42	.21	**.047**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 449-400

arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 449-400 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde; 399-350 arası olanlarla ve altı olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 399-350 arası olan grup lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 352. Kaçıngan Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	4.58	3.016	**G.Arası**	75.648	3	25.216		
Kaçıngan	449-400 arası	146	4.27	2.889	**G.İçi**	6990.050	796	8.781		
Karar	399-350 arası	304	4.42	3.031	**Toplam**	7065.699	799		2.87	.036
Verme	349 ve altı	196	5.10	2.868						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=2.87; p<.05*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 353. Kaçıngan Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	.31	.34	.364
	399-350 arası	.16	.29	.585
	349 ve altı	-.52	.31	.101
449-400 arası	500-450 arası	-.31	.34	.364
	399-350 arası	-.15	.29	.614
	349 ve altı	-.83	.32	**.010**
399-350 arası	500-450 arası	-.16	.29	.585
	449-400 arası	.15	.29	.614
	349 ve altı	-.68	.27	**.012**
349 ve altı	500-450 arası	.52	.31	.101
	449-400 arası	.83	.32	**.010**
	399-350 arası	.68	.27	**.012**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 399-350 arası olanlarla ve altı olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 354. Erteleyici Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	500-450 arası	154	4.68	2.512	**G.Arası**	122.221	3	40.740		
Erteleyici	449-400 arası	146	3.66	2.552	**G.İçi**	5233.974	796	6.575		
Karar	399-350 arası	304	3.92	2.558	**Toplam**	5356.195	799		6.19	.000
Verme	349 ve altı	196	4.54	2.622						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=6.19; p<.001*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 355. Erteleyici Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
500-450 arası	449-400 arası	1.01	.29	**.001**
	399-350 arası	.75	.25	**.003**
	349 ve altı	.14	.27	.597
449-400 arası	500-450 arası	-1.01	.29	**.001**
	399-350 arası	-.26	.25	.314
	349 ve altı	-.87	.28	**.002**
399-350 arası	500-450 arası	-.75	.25	**.003**
	449-400 arası	.26	.25	.314
	349 ve altı	-.61	.23	**.009**
349 ve altı	500-450 arası	-.14	.27	.597
	449-400 arası	.87	.28	**.002**
	399-350 arası	.61	.23	**.009**

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları 500-450 arası olan grupla 449-400 olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 449-400 arası olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 399-350 arası olanlarla ve altı olan grupla 349 ve altı olan grup arasında 349 ve altı olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 356. Panik Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Panik Karar Verme	500-450 arası	154	5.25	2.405	**G.Arası**	80.823	3	26.941		
	449-400 arası	146	4.41	2.324	**G.İçi**	4663.466	796	5.859		
	399-350 arası	304	4.50	2.484	**Toplam**	4744.289	799		4.59	.003
	349 ve altı	196	4.93	2.402						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*F=4.59; p<.01*). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 357. Panik Karar Verme Stili ile SBS Giriş Puanı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
500-450 arası	449-400 arası	.84	.28	**.003**
	399-350 arası	.75	.23	**.002**
	349 ve altı	.32	.26	.213
449-400 arası	500-450 arası	-.84	.28	**.003**
	399-350 arası	-.08	.24	.715
	349 ve altı	-.51	.26	.051
399-350 arası	500-450 arası	-.75	.23	**.002**
	449-400 arası	.08	.24	.715
	349 ve altı	-.42	.22	.054
349 ve altı	500-450 arası	-.32	.26	.213
	449-400 arası	.51	.26	.051
	399-350 arası	.42	.22	.054

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının giriş puanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın giriş puanları giriş puanları 500-450 arası olan grupla 449-400 olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde; 500-450 arası olan grupla 399-350 olan grup arasında 500-450 arası olan grup lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

3.6.9. Karar Verme Stilleri ile Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 358. Karar Vermede Özsaygı ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Tek	55	9.18	2.294	**G.Arası**	6.287	4	1.572	.31	.871
	2 Kardeş	350	9.28	2.279	**G.İçi**	4015.902	795	5.051		
	3 Kardeş	221	9.07	2.250	**Toplam**	4022.189	799			
	4 Kardeş	105	9.19	2.149						
	5 ve üstü	69	9.19	2.185						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tablo 358'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.31; p>.05*).

Tablo 359. Dikkatli Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Tek	55	9.02	2.086	**G.Arası**	20.700	4	5.175	.93	.444
	2 Kardeş	350	9.33	2.315	**G.İçi**	4412.739	795	5.551		
	3 Kardeş	221	9.14	2.345	**Toplam**	4433.439	799			
	4 Kardeş	105	9.08	2.429						
	5 ve üstü	69	8.81	2.669						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tablo 359'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.93; p>.05*).

Tablo 360. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Tek	55	4.55	3.214	**G.Arası**	85.525	4	21.381	2.43	.046
	2 Kardeş	350	4.45	2.959	**G.İçi**	6980.174	795	8.780		
	3 Kardeş	221	4.94	3.122	**Toplam**	7065.699	799			
	4 Kardeş	105	4.01	2.611						
	5 ve üstü	69	5.07	2.746						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tablo 360'da görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2.43$; $p<.05$). Bu işlemin ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla yapılan LSD analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 361. Kaçıngan Karar Verme Stili Puanları ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan LSD Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
İlk	2 Kardeş	.09	.43	.827
	3 Kardeş	-.39	.44	.376
	4 Kardeş	.53	.49	.278
	5 ve Üstü	-.52	.53	.325
2 Kardeş	İlk	-.09	.43	.827
	3 Kardeş	-.49	.25	.055
	4 Kardeş	.44	.33	.181
	5 ve Üstü	-.62	.39	.112
3 Kardeş	İlk	.39	.44	.376
	2 Kardeş	.49	.25	.055
	4 Kardeş	.93	.35	**.008**
	5 ve Üstü	-.13	.40	.748
4 Kardeş	İlk	-.53	.49	.278
	2 Kardeş	-.44	.33	.181
	3 Kardeş	-.93	.35	**.008**
	5 ve Üstü	-1.06	.45	**.021**
5 ve Üstü	İlk	.52	.53	.325
	2 Kardeş	.62	.39	.112
	3 Kardeş	.13	.40	.748
	4 Kardeş	1.06	.45	**.021**

Tablo 361'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın üç kardeş olanlarla dört kardeş olanlar arasında üç kardeş olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde; dört kardeş olanlarla beş ve üstü kardeş olanlar arasında beş ve üstü kardeş olanlar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (*p>.05*).

Tablo 362. Erteleyici Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Tek	55	4.40	2.979	**G.Arası**	53.863	4	13.466	2.01	.090
	2 Kardeş	350	4.09	2.588	**G.İçi**	5302.332	795	6.670		
	3 Kardeş	221	4.50	2.624	**Toplam**	5356.195	799			
	4 Kardeş	105	3.69	2.334						
	5 ve üstü	69	4.13	2.437						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tablo 362'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.01; p>.05*).

Tablo 363. Panik Karar Verme Stili ile Kardeş Sayısı Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	Tek	55	4.53	2.666	**G.Arası**	36.037	4	9.009	1.52	.194
	2 Kardeş	350	4.77	2.355	**G.İçi**	4708.252	795	5.922		
	3 Kardeş	221	4.97	2.603	**Toplam**	4744.289	799			
	4 Kardeş	105	4.30	2.278						
	5 ve üstü	69	4.62	2.295						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tablo 363'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.52; p>.05*).

3.6.10. Karar Verme Stilleri ile Kardeş Sırası Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 364. Karar Vermede Özsaygı ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	İlk	371	9.08	2.393	**G.Arası**	19.660	4	4.915	.97	.420
	2. Kardeş	262	9.25	2.128	**G.İçi**	4002.528	795	5.035		
	3. Kardeş	105	9.46	1.917	**Toplam**	4022.189	799			
	4. Kardeş	29	9.55	2.308						
	5 ve üstü	33	8.88	2.315						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.97; p>.05*).

Tablo 365. Dikkatli Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dikkatli Karar Verme	İlk	371	9.18	2.343	**G.Arası**	36.626	4	9.157	1.65	.158
	2. Kardeş	262	9.06	2.354	**G.İçi**	4396.813	795	5.531		
	3. Kardeş	105	9.61	2.242	**Toplam**	4433.439	799			
	4. Kardeş	29	9.31	2.606						
	5 ve üstü	33	8.55	2.538						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.65; p>.05*).

Tablo 366. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	İlk	371	4.55	2.933	**G.Arası**	48.981	4	12.245	1.38	.236
	2. Kardeş	262	4.64	3.046	**G.İçi**	7016.718	795	8.826		
	3. Kardeş	105	4.64	2.984	**Toplam**	7065.699	799			
	4. Kardeş	29	3.59	2.810						
	5 ve üstü	33	5.33	2.869						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.38; p>.05*).

Tablo 367. Erteleyici Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
İlkerkçi	İlk	371	4.25	2.619	**G.Arası**	26.232	4	6.558	.97	.419
	2. Kardeş	262	4.23	2.559	**G.İçi**	5329.963	795	6.704		
	3. Kardeş	105	4.04	2.642	**Toplam**	5356.195	799			
	4. Kardeş	29	3.31	2.173						
	5 ve üstü	33	4.12	2.643						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.97; p>.05*).

Tablo 368. Panik Karar Verme Stili ile Kardeş Sırası Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	İlk	371	4.78	2.477	**G.Arası**	18.064	4	4.516	.76	.552
	2. Kardeş	262	4.79	2.304	**G.İçi**	4726.225	795	5.945		
	3. Kardeş	105	4.64	2.686	**Toplam**	4744.289	799			
	4. Kardeş	29	4.00	2.252						
	5 ve üstü	33	4.79	2.355						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.76; p>.05*).

3.6.11. Karar Verme Stilleri ile Okul Öncesi Eğitim Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 369. Karar Vermede Özsaygı ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Evet	310	9.23	2.253	.128	.32	798	.743
	Hayır	490	9.18	2.240	.101			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.32; p>.05*).

Tablo 370. Dikkatli Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Evet	310	9.16	2.342	.133	-.13	798	.892
	Hayır	490	9.19	2.367	.107			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=-.13; p>.05*).

Tablo 371. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Evet	310	4.61	3.089	.175	.15	798	.874
	Hayır	490	4.58	2.902	.131			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=.15; p>.05*).

Tablo 372. Erteleyici Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Evet	310	4.29	2.747	.156	1.02	798	.306
	Hayır	490	4.10	2.484	.112			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.02; p>.05*).

Tablo 373. Panik Karar Verme Stili ile Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni için Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Panik Karar Verme	Evet	310	4.88	2.450	.139	1.35	798	.175
	Hayır	490	4.64	2.426	.110			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*t=1.35; p>.05*).

3.6.12. Karar Verme Stilleri ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 374. Karar Vermede Özsaygı ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Sağ	795	401.62	319289.00	1096.00	-1.75	.080
	Vefat	5	222.20	1111.00			
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.75; p>.05*).

Tablo 375. Dikkatli Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Dikkatli Karar Verme	Sağ	795	400.80	318637.00			
	Vefat	5	352.60	1763.00	1748.00	-.47	.638
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z=-.47; p>.05$).

Tablo 376. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Kaçıngan Karar Verme	Sağ	795	399.59	317676.50			
	Vefat	5	544.70	2723.50	1266.50	-1.41	.159
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılik anlamlı bulunmamıştır ($z=-1.41; p>.05$).

Tablo 377. Erteleyici Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Erteleyici Karar Verme	Sağ	795	399.77	317818.00			
	Vefat	5	516.40	2582.00	1408.00	-1.13	.258
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.13; p>.05*).

Tablo 378. Panik Karar Verme Stili ile Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Panik Karar Verme	Sağ	795	399.41	317534.00			
	Vefat	5	573.20	2866.00	1124.00	-1.69	.091
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının annenin sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.69; p>.05*).

3.6.13. Karar Verme Stilleri ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 379. Karar Vermede Özsaygı ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Sağ	786	400.64	314899.50			
	Vefat	14	392.89	5500.50	5395.50	-.13	.900
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.13; p>.05*).

Tablo 380. Dikkatli Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Sağ	786	401.40	315500.00			
	Vefat	14	350.00	4900.00	4795.00	-.83	.404
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.83; p>.05*).

Tablo 381. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	Sağ	786	400.47	314772.00			
	Vefat	14	402.00	5628.00	5481.00	-.02	.980
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.02; p>.05*).

Tablo 382. Erteleyici Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Erteleyici Karar Verme	Sağ	786	399.37	313903.00			
	Vefat	14	464.07	6497.00	4612.00	-1.05	.296
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.05; p>.05*).

Tablo 383. Panik Karar Verme Stili ile Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Panik Karar Verme	Sağ	786	401.37	315474.50			
	Vefat	14	351.82	4925.50	4820.50	-.80	.423
	Toplam	800					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.80; p>.05*).

3.6.14. Karar Verme Stilleri ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 384. Karar Vermede Özsaygı ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	Birlikte	759	394.20	299199.00			
	Ayrı	25	340.84	8521.00	8196.00	-1.17	.241
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.17; p>.05*).

Tablo 385. Dikkatli Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Dikkatli Karar Verme	Birlikte	759	392.25	297718.50			
	Ayrı	25	400.06	10001.50	9298.50	-.17	.864
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.17; p>.05*).

Tablo 386. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Kaçıngan Karar Verme	Birlikte	759	391.03	296790.50	8370.50	-1.01	.313
	Ayrı	25	437.18	10929.50			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-1.01; p>.05*).

Tablo 387. Erteleyici Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Erteleyici Karar Verme	Birlikte	759	392.32	297773.00	9353.00	-.12	.903
	Ayrı	25	397.88	9947.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.12; p>.05*).

Tablo 388. Panik Karar Verme Stili ile Anne-Babanın Birlikte Olup Olmaması Değişkeni için Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Panik Karar Verme	Birlikte	759	391.35	297035.00	8615.00	-.79	.430
	Ayrı	25	427.40	10685.00			
	Toplam	784					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*z=-.79; p>.05*).

3.6.15. Karar Verme Stilleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 389. Karar Vermede Özsaygı ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	9.04	2.293	**G.Arası**	23.200	3	7.733		
Karar	Ortaokul	153	9.39	2.085	**G.İçi**	3990.911	794	5.026		
Vermede	Lise	179	9.40	2.153	**Toplam**	4014.112	797		1.53	.203
Özsaygı	Üniv. üstü	102	9.10	2.431						
	Toplam	798	9.20	2.244						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.53; p>.05*).

Tablo 390. Dikkatli Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	9.11	2.510	**G.Arası**	10.730	3	3.577		
Dikkatli	Ortaokul	153	9.24	2.176	**G.İçi**	4419.356	794	5.566		
Karar	Lise	179	9.10	2.249	**Toplam**	4430.086	797		.64	.588
Verme	Üniv. üstü	102	9.45	2.254						
	Toplam	798	9.18	2.358						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.64; p>.05*).

Tablo 391. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	4.66	2.949	**G.Arası**	17.634	3	5.878		
Kaçıngan	Ortaokul	153	4.29	2.878	**G.İçi**	7045.188	794	8.873		
Karar	Lise	179	4.65	2.923	**Toplam**	7062.822	797		.66	.575
Verme	Üniv. üstü	102	4.70	3.312						
	Toplam	798	4.59	2.977						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.66; p>.05*).

Tablo 392. Erteleyici Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	364	4.06	2.545	**G.Arası**	25.129	3	8.376		
Erteleyici	Ortaokul	153	4.08	2.454	**G.İçi**	5326.309	794	6.708		
Karar	Lise	179	4.25	2.658	**Toplam**	5351.439	797		1.24	.291
Verme	Üniv. üstü	102	4.60	2.819						
	Toplam	798	4.18	2.591						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.24; p>.05*).

Tablo 393. Panik Karar Verme Stili ile Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Panik Karar Verme	İlk. ve Altı	364	4.63	2.408	**G.Arası**	32.054	3	10.685	1.80	.145
	Ortaokul	153	4.57	2.554	**G.İçi**	4709.156	794	5.931		
	Lise	179	4.82	2.246	**Toplam**	4741.209	797			
	Üniv. üstü	102	5.21	2.660						
	Toplam	798	4.74	2.439						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.80; p>.05*).

3.6.16. Karar Verme Stilleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 394. Karar Vermede Özsaygı ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	İlk. ve Altı	210	9.04	2.348	**G.Arası**	9.216	3	3.072	.60	.610
	Ortaokul	183	9.21	2.161	**G.İçi**	4012.288	794	5.053		
	Lise	221	9.33	2.110	**Toplam**	4021.504	797			
	Üniv. üstü	184	9.19	2.373						
	Toplam	798	9.20	2.246						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.60; p>.05*).

Tablo 395. Dikkatli Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	9.21	2.548	**G.Arası**	4.314	3	1.438		
Dikkatli	Ortaokul	183	9.16	2.215	**G.İçi**	4423.701	794	5.571		
Karar	Lise	221	9.08	2.422	**Toplam**	4428.015	797		.25	.856
Verme	Üniv. üstü	184	9.28	2.197						
	Toplam	798	9.18	2.357						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.25; p>.05*).

Tablo 396. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	4.77	3.002	**G.Arası**	20.736	3	6.912		
Kaçıngan	Ortaokul	183	4.68	2.922	**G.İçi**	7038.086	794	8.864		
Karar	Lise	221	4.35	2.956	**Toplam**	7058.822	797		.78	.505
Verme	Üniv. üstü	184	4.59	3.029						
	Toplam	798	4.59	2.976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.78; p>.05*).

Tablo 397. Erteleyici Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	4.12	2.454	**G.Arası**	33.208	3	11.069		
Erteleyici	Ortaokul	183	4.10	2.521	**G.İçi**	5305.524	794	6.682		
Karar	Lise	221	3.99	2.590	**Toplam**	5338.732	797		1.65	.175
Verme	Üniv. üstü	184	4.54	2.779						
	Toplam	798	4.18	2.588						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.65; p>.05*).

Tablo 398. Panik Karar Verme Stili ile Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	İlk. ve Altı	210	4.49	2.521	**G.Arası**	37.865	3	12.622		
	Ortaokul	183	4.91	2.188	**G.İçi**	4703.344	794	5.924		
Panik Karar Verme	Lise	221	4.59	2.404	**Toplam**	4741.209	797		2.13	.095
	Üniv. üstü	184	5.02	2.595						
	Toplam	798	4.74	2.439						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=2.13; p>.05*).

3.6.17. Karar Verme Stilleri ile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalar

Tablo 399. Karar Vermede Özsaygı ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Karar Vermede Özsaygı	1000 ve altı	117	8.88	2.450	**G.Arası**	35.707	4	8.927	1.78	.131
	1001-1500	236	9.03	2.175	**G.İçi**	3986.481	795	5.014		
	1501-2000	201	9.34	2.257	**Toplam**	4022.189	799			
	2001-3000	118	9.27	2.111						
	3001 ve üstü	128	9.51	2.241						
	Toplam	800	9.20	2.244						

Çalışmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=1.78; p>.05*).

Tablo 400. Dikkatli Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dikkatli Karar Verme	1000 ve altı	117	9.42	2.294	**G.Arası**	12.393	4	3.098	.55	.694
	1001-1500	236	9.17	2.374	**G.İçi**	4421.046	795	5.561		
	1501-2000	201	9.02	2.478	**Toplam**	4433.439	799			
	2001-3000	118	9.25	2.075						
	3001 ve üstü	128	9.17	2.437						
	Toplam	800	9.18	2.356						

Çalışmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği dikkatli karar verme alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.55; p>.05*).

Tablo 401. Kaçıngan Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Kaçıngan Karar Verme	1000 ve altı	117	5.04	2.937	**G.Arası**	35.001	4	8.750	.98	.412
	1001-1500	236	4.64	2.907	**G.İçi**	7030.698	795	8.844		
	1501-2000	201	4.41	3.004	**Toplam**	7065.699	799			
	2001-3000	118	4.48	2.879						
	3001 ve üstü	128	4.45	3.162						
	Toplam	800	4.59	2.974						

Çalışmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği kaçıngan karar verme alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.98; p>.05*).

Tablo 402. Erteleyici Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Erteleyici Karar Verme	1000 ve altı	117	4.47	2.517	**G.Arası**	17.125	4	4.281	.63	.636
	1001-1500	236	4.11	2.574	**G.İçi**	5339.070	795	6.716		
	1501-2000	201	4.03	2.700	**Toplam**	5356.195	799			
	2001-3000	118	4.13	2.493						
	3001 ve üstü	128	4.28	2.605						
	Toplam	800	4.17	2.589						

Çalışmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği erteleyici karar verme alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.63; p>.05*).

Tablo 403. Panik Karar Verme Stili ile Gelir Düzeyi Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f. $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	1000 ve altı	117	5.05	2.396	**G.Arası**	18.715	4	4.679		
	1001-1500	236	4.63	2.407	**G.İçi**	4725.574	795	5.944		
Panik Karar	1501-2000	201	4.70	2.371	**Toplam**	4744.289	799			
Verme	2001-3000	118	4.58	2.593					.78	.534
	3001 ve üstü	128	4.84	2.490						
	Toplam	800	4.73	2.437						

Çalışmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Ölçeği panik karar verme alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*F=.78; p>.05*).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın genel amacı; farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ülkemiz literatüründe düşünme stilleri üzerine yapılmış çok kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Pek çok değişken için bu araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarının diğer bir araştırma ile karşılaştırılma imkânı bulunmamaktadır. Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve ilgili literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

4.1. Düşünme Stillerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Öğrencilerin düşünme stili olarak en çok sırasıyla Yasayapıcı (34,12), Aşamacı (32,20), Yürütmeci (31,30), Yenilikçi (31,22), Yargılayıcı (30,23), İçedönük (30,21), Dışadönük (29,60), Anarşik (28,90), Tekerkçi (28,65), Bütüncü (28,55), Ayrıntıcı (28,46), Çokerkçi (26,78) ve Tutucu (26,07) stillerini kullanmaktadırlar. Bir başka deyişle, ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin her şeyi kendi tarzlarına göre yapmayı tercih eden ve belli bir kalıba bağlı kalmaksızın yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı seven yasama düşünme stilini, birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen aşamacı düşünme stilini ve uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen yürütmeci düşünme stilini kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin en çok yasayapıcı düşünme stilini tercih etmeleri MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinden yararlanılarak geliştirilen yeni öğretim programının uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü çalışma grubundaki öğrenciler yeni programa göre derslerini işlemişlerdir. Fer ve Cırık'ın (2007) da

belirttiği gibi, yapılandırmacı öğretim ortamında, öğretmen ve öğrencinin rolü değişmiş, öğretmen rehber ve öğrenci aktif olarak yer almıştır. Öyleyse, yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin yeni bilgiyi pasif olarak almaması, bunun yerine kendinde var olan önceki bilgilerle yeniden yapılandırması, daha çok soru sorabilmesi, projeler tasarlayıp projelerde yer alması ve açık uçlu problemlerle kendi düşüncelerini ortaya koyma fırsatını bulması, öğrencilerdeki yasayapıcı düşünme stilini geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir (Yıldız, 2010). Zaten Sternberg (1997) de yasayapıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin düşünme tabanlı soruları ve proje tabanlı öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Yasayapıcı öğrenciler ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını kendileri kararlaştırmayı, kendi kurallarını oluşturmayı, yaratıcılık isteyen etkinlikleri planlamayı, projeleri tasarlamayı sever ve önceden yapılmamış veya oluşturulmamış problemleri tercih ederler.

Çubukçu (2004)'nun, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasına göre, öğrencilerin Kuralcı ve Hiyerarşik düşünme stilleri yüksek orandadır. Öğretmen adaylarının, birçok işi öncelik sırasını dikkate alarak yaptıkları ve kendilerini ifade edebildikleri yaratıcı strateji gerektiren etkinliklerde daha çok davranış gösterdikleri ortaya konmuştur. Düşük oranda yer alan düşünme stilleri, Muhafazakar ve Yerel düzeydeki stillerdir.

Buluş (2005)'un, ilköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profilleri açışından incelenmesine yönelik yaptığı çalışmasının bulgularına göre, örneklem genelinde, zihinsel benliğin Yasama işlevi, Hiyerarşik biçimi, Global düzeyi, Dışsal alanı-konusu ve Liberal eğilimi ortalaması daha yüksektir. Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk üç düşünme stilinin Yasama, Hiyerarşik ve Liberal stilleri olduğu, en az tercih ettikleri düşünme stillerinin ise Muhafazakar, Lokal ve Global olduğu saptanmıştır. Oflar (2010) ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin en çok Yasayapıcı, Hiyerarşik, Yürütmeci ve Yargılayıcı, en az ise Tutucu, Çokerkçi, Ayrıntısal ve Lokal düşünme stillerini kullandıklarını tespit etmiştir.

Bu bulgular Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Gafoor (2007), Balgamış ve Baloğlu (2005) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

4.2. Karar Verme Stillerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Öğrencilerin karar verme stili olarak sırasıyla en çok Dikkatli (9.18), Panik (4,73), Kaçıngan (4,59) ve Erteleyici (4,17) stillerini kullanmaktadırlar. Bir başka deyişle, ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin en fazla karar vermeden önce bilgiyi arayan ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapan Dikkatli karar verme stilini kullandıkları görülmektedir. Daha sonra bir karar durumuyla karşılaştıklarında, zaman baskısından ötürü düşüncesiz davranışlar sergileyip acele çözümlere ulaşma eğiliminde olan Panik karar verme stilini ve kararları başkalarına devrederek karar vermekten kaçınan Kaçıngan karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Çoban ve Hamamcı (2006)'nın yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha sonra sırası ile bağımsız karar verme stratejisi, içtepisel karar verme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler arasında kararsız kalanların oranı ise düşüktür. Kuzgun (2005) lise son sınıf öğrencileri ve yetişkinler ile yapmış olduğu çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin en çok mantıklı karar verme stratejisini kullandıklarını, daha sonra sırası ile bağımlı, içtepisel karar verme stratejisi kullandıklarını ve en az kararsız kaldıklarını tespit etmiştir. Bu bulgu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Yine Eldeleklioğlu (1996) yapmış olduğu çalışmada, çalışmaya katılan ergenlerin daha çok mantıklı ve bağımsız karar verme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Bu bulgu da çalışmadan elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer sonuçlar elde edilen birkaç çalışma da aşağıda verilmiştir.

Alver, Ada ve Çakıcı (2006)'nın okul yöneticileriyle yaptığı çalışma sonucu, okul müdürlerinin en çok Mantıklı karar verme stilini kullandıkları daha sonra sırasıyla

Bağımsız, İçtepisel ve Kararsız stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada Yılmaz ve Altınok (2010), öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları (Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başaçıkma, Genel Ruh Durumu) ile karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan duygusal zekânın kişisel beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları karar vermede özsaygıyı anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Yine uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları, dikkatli karar verme stilini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Izgar ve Yılmaz (2007)'ın araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ile karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili arasında pozitif, karar vermede özsaygı düzeyleri ile kaçıngan karar verme stili, panik ve erteleyici karar verme stili arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre karar vermede özsaygı, karar verme stillerinden dikkatli, kaçıngan, panik ve erteleyici puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğrenim durumu değişkenine göre karar vermede özsaygı ile karar verme stillerinden kaçıngan ve panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin sendikaya üye olup olmama biçimlerine göre karar vermede özsaygı, karar verme stillerinden dikkatli karar verme, kaçıngan, panik ve erteleyici karar verme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bir diğer araştırmada (Uzunoğlu, Şahin ve Fişekçioğlu, 2009), hakemlerin yaşları ile kaçıngan karar verme stili; meslek grupları ve gelir düzeyleri ile özsaygı, dikkatli ve kaçıngan karar verme stilleri; öğrenim durumları ile kaçıngan karar verme stili; klasmanları ile kaçıngan ve erteleyici karar verme stilleri; medeni durumları ile kaçıngan karar verme stili; taraftar baskısı ile kaçıngan ve panik karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

4.3. Öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Öğrencilerin Özsaygı boyutu ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük, Yenilikçi alt boyutlarıyla pozitif, Tutucu alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Karar vermede özsaygı, gençlerin daha özerk olma davranışıyla (Köse, 2002) ve kendilerine güven duymalarıyla açıklanabilir. Bu durum gençlerin bir şeyle ilgili düşüncelerini açıkça söyleyebilme, yaptığı veya yapmak istemediği şeyi kendi iradesiyle sonuçlandırabilme, karar verirken başkalarından bağımsız olma, istediğini yapabilmede kendini rahat ve özgür hissetme gibi nitelikleri taşıyabilmektir. Bu konuda erkeklerin daha özerk tutumlar sergilediğini gösteren çalışmalar (Edwards, 1959; Kuzgun, 1989; Stolle ve Bravenec, 1984) olmasına karşın, cinsiyetler arasında farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Avşaroğlu, 2007; Deniz, 2002; Köse, 2002; Sinangil, 1992, Taşdelen, 2002).

Benlik saygısı, kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan ve birey için önemli olan algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünü olan benlik saygısı, bireyin sosyalleşme düzeyinde önemli bir rol oynamaktadır (Hamarta, 2004). Rogers (1951) benliği, bireyin kendine ilişkin olarak farkında olduğu algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre birey, çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim içinde donanımlarının farkına varır. Olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle hedefler ve amaç geliştirir. Dolayısıyla benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şeması olmaktadır. Rogers geliştirdiği benlik kuramı ile benlik saygısının temel bileşenlerini net bir biçimde ortaya koymuş, doğrudan benlik saygısı kavramını kullanmamış; fakat olumlu yönde kendine saygı, kendini kabul gibi kavramlarla benlik saygısına yönelik dolaylı referanslarda bulunmuştur.

Benlik saygısı, bireyin kendini tanımlama biçimidir (Laing 1993). Benlik saygısının duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme,

yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir (Yörükoğlu, 1986). Rosenberg (1965), benlik saygısını bireyin kendisine karşı, olumlu ve olumsuz tutumu olarak tanımlamıştır. Ona göre benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesinin bir sonucudur. Bireyin kendine ilişkin değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı yargı, benlik saygısının düzeyi için belirleyici olmaktadır. Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ilişkin ulaştığı değerlilik yargısıdır.

Pope, McHale ve Craighead'e (1988) göre benlik saygısı yüksek olan bireylerin beklentileri ve tutumları, onları daha çok bağımsızlığa ve yaratıcılığa yönlendirir. Daha atılgan ve gayretli sosyal davranışlar göstermelerini olanaklı kılar. Benlik saygısı düşük olan bireylerin durumu ise çevrelerine karşı kendilerini yapay olarak olumlu bir tutum içinde gösterir ve yeterli bir kişi olarak gösterme çabasını güderler. Reddedilme korkusu ile insanlarla ilişki kurmaktan kaçınarak, kendi içine çekilir, kabul görmeyecek bir fikir ileri süreceğini düşünerek endişe duyarlar. Bu durum, sosyal ilişkilerini sınırlar ve başkaları ile dostça ve destekleyici nitelikte ilişki kurma olasılığını azaltır (Akt: Yüksekkaya, 1995).

Jones (1973), benzer bir açıklama yaparak, benlik saygısı düşük olan bireylerin sosyal etkileşimleri, benlik saygısı yüksek olanlara göre faklılık gösterdiklerini belirtmiştir. Benlik saygısı düşük olan bireyler, daha çok onay ve kabul gördükleri ortamları tercih etme gibi bir eğilim gösterdiklerini ve olumsuz değerlendirmelere hoşnutsuz tepkiler verdiklerini vurgulamıştır. Dolayısıyla onay beklentilerini karşılayamadıkları ortamlara daha az katılırlarken, onay aldıkları ortamlarda çok daha etkin olduklarını belirtmiştir.

Shavit ve Shouval (1980), düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, dışsal olumlu değerlendirmeler karşısında benlik saygısı düzeylerinin arttığını, olumsuz değerlendirmeler karşısında ise azaldığını, yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilerin ise olumlu veya olumsuz değerlendirmeler karşısında anlamlı bir

değişmenin olmadığını gözleyerek, yüksek benlik saygısının daha tutarlı bir bakış açısı ve algılama zenginliği kazandırdığını vurgulamaktadır.

Güçlü bir kişilik örüntüsüne sahip birey, olumsuzluklar karşısında daha mantıklı kararlar vererek üstesinden gelmeye çalışır. Üstesinden gelmeye çalışırken verdiği kararın arkasında durma kararlılığını ve doğruluğunu kendine güç ve güven olarak tanımlar ve bilişsel düzeyde kendini başaçıkan birisi olarak tanımlar. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumlu tanımlar, kendilerine olan inanç ve güvenleri içsel olarak daha tutarlıdır ve çevreye karşı duyarlı olmalarına karşın daha özerk ve bağımsızdırlar (Burns, 1982; Demo ve Saving-Williams, 1992).

Öğrencilerin özsaygıları arttıkça Tutucu yani var olan kurallara ve prosedürlere uymaktan hoşlanan ve en az değişiklikle işleri yapma eğiliminde olma durumları azalmaktadır. Bir başka deyişle, değişime kapalı olan ve mevcut çözüm yollarını kullanmayı tercih eden bireylerin özsaygılarının düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi düşünme stilleri arttıkça özsaygıları da artmaktadır. Diğer bir söylemle, özsaygıları artan öğrencilerin yukarıda sayılan düşünme stillerini kullanımları da artmaktadır. Yasayapıcı stile sahip bireyler kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven insanlardır (Balkıs, 2003). Yenilikçi düşünme stilini kullanan bireyler, değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri iş ve görevler onlar için oldukça uygundur (Duru, 2004). Yüksekkaya'nın (1995), Pope ve diğerlerinden aktardığına göre, benlik saygısı yüksek olan bireylerin beklentileri ve tutumları, onları daha çok bağımsızlığa ve yaratıcılığa yönlendirmektedir. Daha atılgan ve gayretli sosyal davranışlar göstermelerini olanaklı kılmaktadır.

Yürütmeci stile sahip bireyler uygulamacıdır. Kuralları takip eder, işleri yapmak için bilinen yolları denerler ve daha önce incelenmiş problemleri tercih ederler. Problemleri formülleştirerek çözmeyi ve kendisininkini önermektense başkalarının

fikirlerini geliştirmeyi tercih ederler (Akbulut, 2006). Yargılayıcı stile sahip bireyler kuralları ve yöntemleri irdelemeyi seven, nesne ve olayları yargılamaktan hoşlanan bireylerdir (Palut, 2003). Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duyusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğimindedirler (Balkıs, 2003). Her üç düşünme stiliyle özsaygı arasında pozitif bir ilişki görülmektedir.

İçsel düşünme stiline sahip bireyler genelde, tek başlarına çalışmayı tercih eder ve grup içinde daha kaygılı olabilirler. Fakat bu içsel düşünme stilini kullanan bireylerin asla grupla çalışmadığı, çalışamadığı ya da dışsal düşünme stilini kullanan bireylerin asla tek başına çalışmada başarılı olamadıkları anlamına gelmez (Duru, 2004). Benlik saygısı, bireyin kendini tanımlama biçimidir. Kendini olduğu gibi kabul eden, kendisiyle barışık, kendini değerli hisseden, başkalarını seven ve başkalarınca sevilen, diğer özelliklerinde de kendisini olumlu olarak tanımlayan bireylerin içsel düşünme stiliyle pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, Anarşik, Ayrıntıcı, İçedönük, Dışadönük, Yenilikçi alt boyutlarıyla pozitif, Tutucu alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Dikkatli karar verme stili, bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur (Deniz, 2002). Nelson (1989), kişiye özgü karar verme stillerini şöyle sıralarken Mantıklı stilini, kişinin kendi objektifi altında kararlarına uygun tüm önemli bilgileri değerlendirerek en iyi tercihi yapma dinamiğine dayalı bir stil şeklinde tanımlamaktadır.

Harren (1979; Akt: Kaçar, 2008: 40) karar verme stillerini rasyonel, sezgisel ve bağımlı olarak üçe ayırmıştır. Rasyonel karar verme stili, kararlara mantıklı ve sistematik bir yaklaşımı ifade eder. Bu stilde birey, kasıtlı ve planlı bir yaklaşım kullanır ve verdiği karar ile ilgili sorumluluk alır. Rasyonel karar verme stilini

kullanan bireyler gerçekçi seçenekler oluşturup, seçenekleri sistematik bir şekilde düzenlemekte, bunlar hakkında araştırma yapmakta, kararların sorumluluğunu almakta ve problem durumlarından kaçmamaktadırlar.

Janis ve Mann (1989), stresli karar verme durumunda kullanılan dört farklı karar verme biçimi tanımlamışlardır. Bunlardan ilki, çözüme ilişkin iyimser görüşü olan ve aynı zamanda dikkatli kişilerin stratejileridir. Dikkatli karar veren birey, seçenekleri inceler, yansız olarak araştırma yapar, olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirir, yeni bilgiler araştırıp bulur ve kararını verir. Bu şekilde verilen kararlar uygun ve sağlıklı olur.

Scott ve Bruce (1995) beş tür karar verme stilinden bahsetmişlerdir. Bunlardan biri Akılcı/Rasyonel karar verme stilidir. Bu stildeki karar verme durumunda, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili araştırma ve inceleme yaparak duruma en uygun alternatifi seçmesidir. Akılcı karar verme stiline sahip bireyler, daha dikkatli bir tutum sergilerler. Kuzgun'un (2005) belirlediği 4 karar biçiminden birisi de Mantıklı karar verme biçimidir. Bu da karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeyi içermektedir.

Öğrencilerin dikkatli karar verme stili kullanımı arttıkça Tutucu yani var olan kurallara ve prosedürlere uymaktan hoşlanan ve en az değişiklikle işleri yapma eğiliminde olma durumları azalmaktadır. Bir başka deyişle, değişime kapalı olan ve mevcut çözüm yollarını kullanmayı tercih eden bireyler, çevrelerinde çözüme yönelik araştırma ve inceleme yapmamakta, yeni bilgilere kapalı kalmakta, olumlu ve olumsuz yönleri belirleyip gerçekçi seçenekler oluşturmamaktadırlar.

Öğrencilerin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, Anarşik, Ayrıntıcı, İçedönük, Dışadönük ve Yenilikçi düşünme stilleri arttıkça Dikkatli karar verme stili kullanımları da artmaktadır. Diğer bir söylemle, Dikkatli karar verme stilini kullanan öğrencilerin yukarıda sayılan düşünme stillerini kullanımları da artmaktadır. Yasayapıcı stili yaratıcılık, imajinasyon ve planlama ile, Yürütmeci stili yerine getirme ve uygulama ile, Yargılayıcı stili yargılama, analiz etme, değerlendirme ve

karşılaştırma ile ilgilidir. Yenilikçi düşünme stilini kullanan bireyler, var olan kural ve prosedürleri geliştirmeyi, üzerinde maksimum değişiklik yapmayı, belirsiz ve yapılandırılmamış durumlardan hoşlanırlar. Bu stillerin içerikleri Dikkatli karar verme stiliyle örtüşmektedir.

Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duyusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler (Balkıs, 2003). Dikkatli karar verme stilini kullanan bireyler de, seçenekleri inceler, yansız olarak araştırma yapar, olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirir, yeni bilgiler araştırıp bulur ve bir sistematik içinde kararlarını verirler.

Anarşik düşünme stili, bir konuya dağınık yaklaşma ve sistemli olmama eğilimiyle ilişkilidir. Bu nedenle bu stili tercih eden insanlar, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi gösterirler (Duru, 2004). Bu özelliğin, kişinin kendi objektifi altında kararlarına uygun tüm önemli bilgileri değerlendirerek en iyi tercihi yapma dinamiğine olumsuz etkide bulunmadığı görülmektedir.

Ayrıntıcı düşünme biçimi, genel ve kapsamlı bakış açısından ziyade, detaylara ilgi gösterme, detaylarla uğraşma eğilimi ile ilgilidir. Dikkatli karar verme stilini kullanan bireylerin de karar vermeden önce araştırma yapıp konunun olumlu ve olumsuz yönlerini masaya yatırıp, çeşitli çözüm alternatifleri üretip karar verdikleri bilinmektedir. Bunu yaparlarken detaylara girerek Ayrıntıcı stille paralellik gösterdikleri düşünülmektedir.

İçedönük düşünme stili kullanan bireyler, genellikle konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha az sosyaldirler. Yalnız çalışmayı tercih etme eğilimindedirler. Temel tercihleri, diğer insanlardan izole ilgi ve amaçlar geliştirmektir (Buluş, 2002). Dışsal düşünme stilini kullanma eğiliminde olan bireyler, daha dışa dönüktürler. İlgileri genelde insan

ilişkileri merkezlidir. Sosyal konulara daha duyarlı olma ve sosyal problemlerin farkında olma eğilimindedirler (Duru, 2004). Her iki stilde bireylerin kişilik yapılarıyla ilgilidir. Eysenck, kişilik tiplemesi teorisini, iki ayrı boyut ve bu boyutların her bir ucunda birer kişilik özelliği bulunan bir kalıp içerisinde oluşturmuştur. İçedönüklük-dışadönüklük boyutuna, çekingen, utangaç, sessiz ve sakin bir içedönük kişiliğe karşı, cana yakın, sosyal ve gürültücü bir dışadönük kişilik tipi oturtmuştur. İçedönük olanlar; sessiz, çevreye karşı kapalı, yalnızlığı seven insanlardır. Okumak, yazmak, resim ve müzik gibi uğraşlarla ilgilenirler. Zor arkadaş edinirler. Sakin bir ortamda, telaşsız, denetimli bir yaşam biçimini severler. Güvenilir kimselerdir. Dışadönük insanlar; insancıl, cana yakın ve girişkendirler. Kolay arkadaş edinirler. Heyecan veren ortamlardan hoşlanırlar. Neşeli, hareketli, konuşkan, şakacı, iyimser, eğlenmeyi seven kimselerdir. Her zaman güvenilir değillerdir (Köknel, 2005: 93). İçedönük veya dışadönük, her iki düşünme stilini kullanan öğrencilerin de dikkatli karar verme stilini kullandıkları gözlenmektedir.

Öğrencilerin Kaçıngan Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Dışadönük, Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Kaçıngan karar verme stili, bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur (Deniz, 2002). Scott ve Bruce (1995)'un bahsettiği beş tür karar verme stilinden biri de Kaçıngan karar verme stilidir. Karar verme durumundaki bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır. Kaçıngan karar verme stiline sahip bireyler, karar verme sorumluluğundan kaçma eğilimi gösterirler.

Öğrencilerin Çokerkçi, Dışadönük ve Tutucu düşünme stilleri arttıkça Kaçıngan karar verme stili kullanımları da artmaktadır. Diğer bir deyişle, Kaçıngan karar verme stilini kullanan öğrencilerin yukarıda sayılan düşünme stillerini kullanımları da artmaktadır. Öğrencilerin Kaçıngan karar verme stili kullanımı arttıkça Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi düşünme

stilleri azalmaktadır. Yani yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten, uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen, yargılayan, değerlendiren olma durumları azalmaktadır.

Öğrencilerin Erteleyici Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Erteleyici karar verme stili, bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur (Deniz, 2002). Erteleme davranışı (procrastination) karar almayı erteleme, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998).

Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, en temel nedenin, bireyin zamanını yönetmedeki yetersizliği olduğu görülmektedir. Bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma erteleme eğiliminin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Erteleme eğiliminin üçüncü nedeni, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarıyla ilişkili kaygı ve korkusudur. Erteleme eğiliminin bir diğer nedeni ise, bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olamayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimidir (Ferrari, 1992; McCown ve ark., 1987; Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme davranışının bazı nedenlerinin, bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetebilme, önceliklerini belirleyebilme, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Erteleme davranışının olası diğer nedenleri, bireyin kişilik özellikleri yanında kendine ve çevresine yönelik olarak yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle ilişkili görünmektedir. Bu noktada erteleme davranışını tetikleyen nedenlerin daha çok, çevresel faktörlerin olası etkisini dışarıda bırakacak şekilde, bireyin kendini yönetme becerileri, kişiliği ve bilişsel süreçlerle açıklanmasının alanda önemli bir boşluk oluşturduğu düşünülebilir (Balkıs, 2007).

Erteleme davranışı gerek akademik, gerekse gündelik yaşam süreçlerinde oldukça yaygın olarak görülebilmektedir. Öğrenciler üzerinde erteleme davranışının yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, erteleme davranışının oldukça yaygın olduğu rapor edilmektedir. Örneğin, Ellis ve Knaus (1977) üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 95'inin, Solomon ve Rothblum (1984) % 46'sının, Potts (1987) yaklaşık olarak % 75'inin kendilerini erteleme davranışına sahip olarak algıladıklarını rapor etmektedirler. Yukarıdaki çalışmalara paralel benzer diğer çalışmalarda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sürekli ve değişmez bir şekilde erteleme davranışı içerisinde olduklarını göstermektedirler (Day, Mensink, ve O' Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Onwuegbuzie, 2000).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, akademik erteleme davranışının, ödevleri teslim tarihini unutma, sınavlara hazırlanmayı erteleme ve düşük akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Clark ve Hill, 1994; Lay ve Burns, 1991; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Wesley, 1994). Diğer bazı araştırmalarda, akademik erteleme davranışının; iletişim anlayışı, etkili olmayan öğrenme stratejileri, düşük not ortalaması, sıkılma, zor ödevler, plansız çalışma alışkanlığı, gerçekçi olmayan mazeretler, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, rasyonel olmayan düşünme, düşük benlik saygısı, düşük özyeterlilik, düşük öz kontrol ve doyumu erteleyememe ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Chissom ve Iran-Nejad, 1992; Ferrari, Johnson, ve McCown, 1995; Ferrari ve Beck, 1999; Haycock, McCarthy, ve Skay, 1998; Lay, 1986; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Düşük akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının, akademik görevleri erteleme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Fritzsche, Young ve Hickson (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlar ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından birisi de verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmek olduğu düşünüldüğünde bu sonuç anlamlı görünmektedir.

Öğrencilerin Çokerkçi ve Tutucu düşünme stilleri arttıkça Erteleyici karar verme stili kullanımları da artmaktadır. Diğer bir deyişle, Erteleyici karar verme stilini kullanan öğrencilerin yukarıda sayılan düşünme stillerini kullanımları da artmaktadır. Çokerkçi düşünme stilini kullananlar kişiler çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan ve zamanlarını etkili şekilde kullanmayan kişilerdir. Bu sebeple işleri zamanında yetiştiremezler ve sürekli erteleme davranışında bulunurlar. Tutucu düşünme stilini kullanan kişiler de bilindik yöntemleri ve prosedürleri kullanmayı tercih ederek değişime direnç gösterirler, alışılmışın dışına pek çıkmak istemezler. Yeni bir olay, pozisyon veya fikir karşısında karar verme durumuyla karşı karşıya kaldıklarında adapte olamayarak erteleme davranışında bulunurlar.

Öğrencilerin Erteleyici karar verme stili kullanımı arttıkça Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi düşünme stilleri azalmaktadır. Yani yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten, uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen, yargılayan, değerlendiren olma durumları azalmaktadır. Erteleme eğilimi ve karar verme ilişkisine yönelik olarak, Frost ve Shows (1993) 50 kız üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada kararsızlık düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin erteleme eğilimlerini karşılaştırmışlardır, kararsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin erteleme eğilim düzeyleri açısından, kararsızlık düzeyi düşük olan öğrencilerden farklılıklaştıklarını rapor etmişlerdir. Balkıs (2007)'ın yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının erteleme eğilimi ile karar verme stilleri arasındaki ilişki incelenerek, farklı karar verme stillerinin erteleme eğilimini ne derecede yordadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında erteleme eğiliminin psiko-sosyal değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik görevleri erteleme eğiliminin, rasyonel karar verme stili ile anlamlı düzeyde negatif, kaçıngan ve anlık karar verme stili ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Panik Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Bütüncü ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Panik karar verme stili, bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya

kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur (Deniz, 2002).

Janis ve Mann (1977; Akt: Kaçar, 2008: 31), karar vermeyi gerektiren stresli çatışma durumlarında bireylerin kullandığı dört karar örüntüsü tanımlamışlardır. Her bir örüntü, zaman baskısı ve sorunu çözmeye yönelik iyimserlik/ kötümserlik tarafından belirlenmektedir ve her bir örüntü belli miktarda psikolojik stresle bağlantılıdır. Bunlardan biri de aşırı ihtiyattır (hypervigilance). Aşırı ihtiyatlı karar verme örüntüsüne sahip olan birey, ikilemden kurtulmak için çılgınca çözüm arar. Problemi çözmek için yeterince vakit olmadığına inanır. Zaman baskısı nedeniyle stres ve çatışmadan kurtulmak için acele bir karar alır. Duygusal heyecan, konuya saplanıp kalma ve sınırlı dikkat nedeniyle seçimin olası bütün sonuçlarını gözden kaçırır. Aşırı ihtiyatın daha uç hali "panik" olarak bilinmektedir. Bu hal, aşırı miktarda psikolojik stresle ilişkilidir.

Öğrencilerin Çokerkçi, Bütüncü ve Tutucu düşünme stilleri arttıkça Panik karar verme stili kullanımları da artmaktadır. Diğer bir deyişle, Panik karar verme stilini kullanan öğrencilerin yukarıda sayılan düşünme stillerini kullanımları da artmaktadır. Çokerkçi düşünme stilini sık kullananlar aynı anda birden fazla işle ilgilenmeyi seven fakat öncelik sırasına dizmekte sorun yaşayan bireylerdir (Palut, 2003). Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan, zamanını etkili kullanmayan kişilerdir (Fer, 2005). Maymun iştahlı diyebileceğimiz, aynı birçok işle ilgilenmeyi seven fakat önem sırasına dizemediği yani öncelikleri belirleyemediği ve işlerin bitirilmesiyle ilgili zaman sınırlamasına uygun davranamadığı için karar verme aşamasında da panikleyip aceleci kararlar alırlar.

Bütüncü stilini kullanan insanlar, göreli olarak daha geniş boyutlu ve soyut konularla ilgilenme, onlarla uğraşma eğilimindedirler. Üst düzeyde kavramsallaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda oldukça başarılıdırlar. Bununla birlikte detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaz ve detaylara ilgi göstermezler. Ağaçlardan ziyade ormanı görme eğilimindedirler. Bu nedenle sık sık ormanda ağaçların işaretlerini

kaybederler (Duru, 2004: 191). Sürekli geniş açıyla bakma ve geneli görme isteği zaman zaman ergenlerin gözleri önündeki önemli ayrıntıları kaçırmalarına, bu küçük ayrıntıların da geneli büyük ölçüde etkilemesine sebebiyet verdiği düşünülebilir. Bir dersi çok iyi öğrenip kodlamada kaydırma yapmak bütün emekleri boşa çıkarabilir.

Tutucu düşünme stilinde bulunan bireyler var olan kurallara ve prosedürlere uyarak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu kadar belirsiz durumlardan uzak durmayı severler ve yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler (Balkıs, 2003). Bu bireylerin bildikleri yanlış ise kendilerini düzeltmeleri yani değişmeleri gerekecek, değişime direnç göstermeleri ise yanlışlarında ısrar etme durumunda kalmalarına sebep olacaktır.

Öğrencilerin Panik karar verme stili kullanımı arttıkça Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi düşünme stilleri azalmaktadır. Yani yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten, uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen, yargılayan, değerlendiren olma durumları azalmaktadır.

Sonuç olarak, karar verme durumlarında bireyler erteleme, kaderci olma, uysallık, donup kalma, sezgisel davranma, düşünmeden davranma, aşırı titiz davranma, plan yapma (Dinlage, 1968; Akt. Short, 1992), içtepisellik, mantıklı olma, bağımlılık ve kararsızlık (Kuzgun, 1993) gibi karar verme stratejileri kullanabilmektedirler.

Eldeleklioğlu (1996) ve Deniz (2002)'e göre bireyin sağlıklı karar vermesi için bilişsel süreçlerin işlemesi gerekir. Karar vermeden önce seçenekler çok iyi gözden geçirilip değerlendirilmelidir. Bu nedenle karar verme, genellikle bireyin karşısına bir problem olarak çıkmaktadır. Bir bakıma birey bir problemi çözmek için de neler yapacağına karar vermek zorundadır. Karar verme davranışında bireyin seçimi, onun sahip olduğu kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenebilir.

Bu stratejiler içinde uygun ve etkili bir karar için en istendik olanı, mantıklı karar verme stratejisidir (Bacanlı, 2000). Mantıklı karar verme stratejisi; karar verirken

seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme ve bunun sonucunda bir karara ulaşma sürecidir. Dikkatli karar verme stili de, bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumu olarak tanımlanmaktadır.

Yaptığımız araştırmada, karar verme stilleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkilere baktığımızda Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, Anarşik, Ayrıntıcı, İçedönük, Dışadönük, Yenilikçi alt boyutlarıyla pozitif, Tutucu alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Kaçıngan, Erteleyici, Panik karar verme stilleri ve Özsaygı ile Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi düşünme stillerinin negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Bu üç karar verme stiliyle düşünme stillerinin aynı çıkması paralellik ve tutarlılık arz etmektedir.

4.4. Öğrencilerin Düşünme Stilleri ile Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri alt boyutlarıyla değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda ortaya çıkan bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

Yaş değişkeninde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır. Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada, yasama düşünme stili puanlarının yaşlara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. 18 yaş ile 15 yaş arasında, 18 yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. 18 yaşındaki öğrenciler en çok yasama, hiyerarşik ve yürütme stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Yine aynı araştırma sonuçlarında, yasama düşünme stilinin tüm yaşlarda sıklıkla tercih edildiği ancak 18 yaşındaki öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha fazla bu stili kullandıkları görülmektedir. Bu durum yaşın artmasıyla birlikte belli bir kalıba bağlı kalmadan yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı seven yasama düşünme stilini daha fazla kullanma eğiliminde olduklarının bir göstergesi olabilir. Ortaöğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla, hedeflenen özgür fikirlere sahip olan yaratıcı bireyler

yetiştirme amacına yönelik çalışmalar, öğrencilerin bu özelliklerine olumlu katkı sağlamış olabilir şeklinde yorumlanmıştır.

Buluş (2005, 2006)'un yaptığı araştırmada yaş değişkeninde farklılık anlamlı bulunmuş fakat Fer (2007), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Oflar (2010) ve Zhang (2002)'ın çalışmalarında farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeninde, Yürütmeci ve Aşamacı alt boyutlarında kızlar lehine, Tekerkçi, Çokerkçi ve Tutucu alt boyutlarında erkekler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada lokal, global ve muhafazakar düşünme stillerinde anlamlı bir farklılık görülmüş, buna göre bu stilleri erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin yasama, hiyerarşik ve yürütme stilleri daha çok, muhafazakar, lokal ve global düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Erkeklerin ise yasama, liberal ve hiyerarşik stilleri daha çok, muhafazakar, lokal ve global stilleri daha az tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla muhafazakar düşünme stilini tercih etmeleri, Türk toplumunun yapısı gereği erkek egemen bir ortamda, kurallara bağlı bir şekilde yetiştirilmelerinin, benzer şekilde lokal ve global düşünme stillerini tercih etmeleri, araştırmanın kırsal ve küçük bir ilçede yapıldığı da göz önüne alındığında, erkeklere kızlara oranla daha çok sorumluluk yüklendiği, bu sorumluluklar nedeniyle hem olayların bütününe hem de ayrıntılara dikkat ettikleri şeklinde yorumlanmıştır (Merdin, 2010: 61-62).

Oflar (2010)'ın yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine bakıldığında sadece Anarşik düşünme stilinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buluş (2005)'un ilköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profilleri açışından incelenmesine yönelik yaptığı çalışmasının bulgularına göre, cinsiyete göre anlamlı farklar global ve muhafazakar düşünme stillerinde gözlenmiştir. Fer (2007), üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile ilgili bir araştırma yürütmüş, bu araştırmada erkek öğrencilerin monarşik ve tutucu düşünme stillerinde, kadın öğrencilerin ise yasayapıcı ve hiyerarşik düşünme stillerinde daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Erdoğan (2008)'ın yaptığı araştırmada, öğrencilerin

cinsiyetlerine göre sadece kuralcı düşünme stili arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Burada erkek öğrencilerin daha kuralcı düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Yıldızlar (2011)'ın yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının düşünme stilleri, cinsiyete göre incelendiğinde, yalnızca yasayapıcı düşünme stili boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılaştığı saptanmıştır.

Zhang'ın (2004) yürüttüğü araştırmada düşünme stillerinin akademik başarıya olan katkısının incelenmesinde, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve beceri gibi diğer değişkenleri kontrol değişkeni olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda düşünme stillerinin akademik başarıyı diğer değişkenlerden bağımsız olarak etkilediği ortaya konmuştur. Bu durum, düşünme stillerinin akademik başarıyı etkilemesinde cinsiyetin önemli bir rolü olmadığının altını çizmektedir. Zhang and Sachs (1997) farklı kişilik yapılarındaki insanların farklı düşünme stillerini gösterdikleri varsayımından hareketle yaptıkları çalışmada, yaş, cinsiyet, branşlar vb. değişkenlere dayalı olarak belirli düşünme stillerinde anlamlı grup farklılıkları bulmuşlardır (Sternberg ve Zhang, 2001: 215; Akt: Çubukçu, 2004). Zhang ve Sachs (1997) erkeklerin daha global olduğunu, Buluş (2005) erkeklerin kızlara göre daha global, içsel ve muhafazakar olduğunu, Buluş (2006) erkeklerin kızlara göre daha yargısal, anarşik, global, içsel ve liberal olduğunu, Fer (2007) erkek öğrencilerin monarşik ve muhafazakar stil puanlarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu, kız öğrencilerin ise yasa yapıcı ve hiyerarşik düşünme stillerinde daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Artut ve Bal (2008) yaptıkları çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha anarşik, global ve muhafazakar stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Sünbül (2004) erkeklerin daha anarşik, içsel ve muhafazakar düşünme stillerinin tercih ettiklerini saptamıştır.

Kaufmann'ın (2002) yürüttüğü araştırmada üniversitenin yaratıcı yazma ve gazetecilik bölümlerindeki öğrencilerin düşünme stilleri arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular Sternberg'in düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Cilliers ve Sternberg (2001) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da Sternberg'in zihinsel özyönetim

kuramına dayalı düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çubukçu (2004)'nun, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasına göre, her bir düşünme stili kapsamında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, ortalama puanlarına göre cinsiyet etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Her bir düşünme stilinin kapsamı içerisindeki davranışların gösterilmesi, sahip olunması bakımından bireysel farklılıklar söz konusudur. Ancak cinsiyet faktörü burada etkili bir faktör özelliği taşımamaktadır. Her birey düşünme stillerine kendi bulundukları koşullar doğrultusunda gereksinim duymaktadırlar (Çubukçu, 2004).

Kaya (2009), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Gafoor (2007)'un çalışmalarında cinsiyet değişkeni düşünme stillerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Okul değişkeninde, Yasayapıcı, Yargılayıcı, Tekerkçi ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Yeşilköy Anadolu Lisesi'nin Bakırköy Lisesi'nden ve Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla Yasayapıcı düşünme stilini kullandıkları görülmüştür. Yeşilköy Anadolu Lisesi'nin Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nden, Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden ve Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla Yargılayıcı düşünme stilini kullandıkları görülmüştür. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden ve Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nin Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla Tekerkçi düşünme stilini kullandıkları görülmüştür. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla, Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nin Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy Lisesi Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları görülmüştür.

Okul türü değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Tekerkçi, Bütüncü, İçedönük ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Anadolu lisesi

öğrencilerinin Genel lise ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla Yasayapıcı düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise öğrencilerinden daha fazla Yürütmeci düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla Yargılayıcı düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise öğrencilerinden daha fazla Tekerkçi düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla, Meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla Bütüncü düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla İçedönük düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla, Meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türleri ile düşünme stilleri arasında dışsal düşünme stili hariç tüm stillerde anlamlı farklılıklar çıksa da, genel olarak bakıldığında lise öğrencilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini daha fazla kullandıkları, muhafazakar, lokal ve global düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bir başka deyişle, okul türleri göz önüne alındığında öğrencilerin en çok ve en az tercih ettikleri düşünme stillerinin benzer nitelikte olduğu ve bu durumun okul türü ile bağlantılı olmadığı düşünülmektedir.

Kaya (2009)'nın yaptığı araştırmada, yürütmeci, yargılayıcı ve ayrıntısal düşünme stillerinin okul türüne göre farklılaştığını, buna karşın yasa yapıcı ve bütünsel düşünme stilleri okul türüne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Yürütmeci, yargılayıcı ve ayrıntısal düşünme stillerinin okul türüne göre farklılaşması devlet ve özel okullarda bu stilleri birbirinden ayıracak şekilde öğretim ortamları oluşturması ile açıklanabilir. Fer (2007) farklı Türk üniversitelerinde okuyan öğrencilerin farklı düşünme stillerine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada Doğanay, Taş ve Erden (2007), üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise ve

okudukları bölüm türüne göre düşünme stillerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuşlardır.

Farklı eğitim sistemi ve farklı öğrenme yaklaşımlarının farklı düşünme stillerine sahip öğrencileri ön plana çıkardığı veya okulun/bölümün stiline göre öğrencilerin düşünme stillerinin farklılaştığını düşünülmektedir. Örneğin, akademik disiplinlere odaklanan bir özel okulda yargılayıcı, yenilikçi ve oligarşik düşünme stilleri başarının yordayıcısı olmuştur. Öte yandan, duygusal gelişime ağırlık veren bir özel okulda yasa yapıcı, bütünsel ve yenilikçi stilin; dini eğitim veren bir okulda ise yürütmeci, yerel ve tutucu düşünme stillerinin başarıyı yordadığı bulunmuştur (Sternberg, 1997).

Sınıf değişkeninde, Aşamacı ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. 10. sınıf öğrencileri 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla Aşamacı düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerinden daha fazla, 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

İlköğretimi bitirerek liseye yeni geçen 9. sınıflarla, lise öğretiminde ikinci senelerini yaşayan 10. sınıfların büyük sınıflara oranla daha geleneksel, değişmeyi tercih etmeyen, denenmiş var olan prosedür ve kuralları tercih ettikleri, birçok işi aynı anda öncelik belirleyerek yapmayı ve sistemli çalışma becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Yaşın küçüklüğü, lisedeki tecrübesizlik ve deneyim azlığı, lisedeki büyük sınıflardan etkilenmenin az olması, kişilik yapılanmasının devam etmesi gibi faktörler bu sonucun oluşmasında etken olabilir.

Sternberg ve Grigorenko (1995) düşünme stilleri ile sınıf düzeyi, öğretim deneyiminin uzunluğu ve öğretilen konu alanı arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin, sahip olduğu düşünme stillerinin yaş, doğum-sırası ve cinsiyetin yanı sıra öğrenme çevreleri gibi kişisel karakteristiklere dayandığını ve farklılık gösterdiğini ileri sürmüştür.

Doğanay, Taş ve Erden (2007) ise yine üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine bir araştırma yapmış, bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaşa göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin düşünme stilleri ile ilgili yapılan bir araştırmada ise küçük sınıfların öğretmenlerinin büyük sınıflardan daha fazla yasa yapıcı ve daha az yürütmeci olduğu görülmüştür. Sternberg (1997) bu bulguyu büyük sınıf öğretmenlerinin daha katı bir şekilde yapılandırılmış bir öğretim programını takip etmek durumunda olmalarına bağlamıştır. Buluş (2005)'un yaptığı araştırmada sınıf düzeyinde düşünme stillerini kullanma düzeyleri incelendiğinde, birinci sınıflarda yine global, muhafazakar ve bunlara ek olarak yürütme düşünme stilinde, dördüncü sınıflarda ise sadece global ve yargısal düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada, öğrencilerin yasama, içsel ve muhafazakâr düşünme stillerinde 12. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 12. Sınıf öğrencilerinin daha fazla içsel düşünme stilini tercih etmeleri, yakın zamanda girecekleri sınavlar ve gelecek kaygısı ile oluşan rekabet ortamının öğrencileri bireyselleştirmesinin bir sonucu olabilir. Küçük sınıflarda daha fazla kurallara uyma ve prosedürleri takip etme söz konusu iken, son sınıfta öğrencilerin kendi kurallarını koyma eğilimi gösterdikleri ve dolayısıyla, muhafazakâr düşünme stilini daha az kullanmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Kaya (2009)'nın yaptığı araştırmada yasa yapıcı, yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını, buna karşın bütünsel ve ayrıntısal stillerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stilinden aldığı puanlar arasında yedinci ve sekizinci sınıflar arasında yedinci sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yürütmeci düşünme stilinde ise altıncı ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıf lehine, yedinci ve sekizinci sınıflar arasında yedinci sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yargılayıcı düşünme stilinde ise yedinci ve sekizinci sınıflar arasında yedinci sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fer (2007) üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri üzerine yaptığı araştırmada genç öğrencilerin yaşça daha büyük öğrencilerden daha fazla yenilikçi ve yasa yapıcı düşünme stillerine sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testinde 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yasa yapıcı düşünme stiline sahip olduğu bulunmuştur.

Alan türü değişkeninde, Yargılayıcı, Aşamacı, Yenilikçi alt boyutlarında Fen alanı lehine, Tutucu alt boyutunda ise TM alanı lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Fen alanı derslerinde öğrencilerin daha fazla yargılama, karşılaştırma ve değerlendirme yapmaya teşvik edilmeleri ve yönlendirilmeleri, bunları yaparken birçok veriyi göz önünde bulundurarak yapmalarının istenmesi, yeni, farklı açılardan bakmaya zorlanmaları, TM alanında ise daha geleneksel ve sözel anlatıma dayalı bir öğretimin yapılması bu sonuçların oluşmasında etken olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bölümlerinde aldıkları eğitimin düşünme stillerini etkilediği, düşünme stillerinin de tercih etikleri bölümleri etkilediği şeklinde karşılıklı etkileşimin olduğu söylenebilir.

Fen alanında matematik dersinin ağırlıklı olduğu bir alandır. Matematik dersinin bir diğer yönü de bilgiler istenildiği kadar belirli bir düzende öğretilsin, öğrencilerin her defasında farklı işlemlerle ve problemlerle karşılaşabilmesidir. Bu gibi durumlarda öğrenciler öğrendikleri bilgilerin temel yapısını bozmadan, kendi düşüncelerini de katarak sonuca ulaşabilmektedir. Sternberg (1997) yargılayıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin belirli bir düzen ve disiplin isteyen işlere yatkın olmadıklarını, genelde yapılanları eleştirmeyi, karşılaştırmayı ve değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Yargılayıcı öğrencilere yönelik yapılan bu açıklama matematik dersi ile ilişkilendirildiğinde, her ne kadar matematik dersinde başarılı olabilmek için öğrencinin karşılaştırma, analiz ve değerlendirme yapması istense de işlemlerin kurallarına uygun ve doğru yapılması, sonuca ulaşabilmenin temel öğesidir (Yıldız, 2010).

Fen alanı öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu bir alandır. Bunla ilgili olarak, Grigorenko ve Sternberg (1997) de üniversite öğrencilerinin yargılayıcı ve

yasayapıcı düşünme stilleri ile genel akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Fen alanının zorluğu göze alındığında düzenli çalışılması gereken bir alan olduğu bilinmektedir. Yıldızlar (2011)'ın yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bir haftada ders çalışmaya ayırdıkları süre açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin düşünme stillerinin Yürütmeci ve Aşamacı alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yürütmeci düşünme stili alt boyutunda 1 (bir) saatten az çalışanlara göre 4-6 saat, 16-20 saat ile 21 saat ve üzeri çalışanlar lehine, Aşamacı alt boyutunda ise ders çalışmaya 1 (bir) saatten az zaman ayıranlara göre 7-10 saat, 16-20 saat ile 21 saat ve üzeri zaman ayıranlar lehine bir fark olduğu gözlenmektedir.

Lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, sayısal bölüm öğrencilerinin eşit ağırlık bölümü öğrencilerine oranla daha fazla lokal düşünme stilini kullandıkları görülmektedir. Bu durum sayısal ağırlıklı derslerde ayrıntıların daha fazla önemli olmasından kaynaklanıyor olabilir (Merdin, 2010: 66).

Buluş (2005, 2006), Fer (2005, 2007), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) ve Sünbül (2004)'ün çalışmalarında düşünme stilleri ile bölümler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Yatılılık değişkeninde, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutlarında ailesiyle kalanlar lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Başarı ortalaması değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Aşamacı ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Başarı ortalaması 85-100 arası olan grup, ortalaması 55-68 olan gruptan ve ortalaması 54 ve altı olan gruptan daha fazla Yasayapıcı düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır. Başarı ortalaması 85-100 arası olan grup, ortalaması 55-68 olan gruptan ve ortalaması 69-84 olan gruptan daha fazla Yürütmeci düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır. Başarı ortalaması 85-100 arası olan grup ortalaması 54 ve altı olan gruptan ve ortalaması 55-68 olan gruptan daha

fazla Aşamacı düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır. Başarı ortalaması 54 ve altı arası olan grup ortalaması 69-84 olan gruptan ve ortalaması 85-100 olan gruptan daha fazla, ortalaması 69-84 arası olan grup ortalaması 55-68 olan gruptan daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Giriş puanı değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Bütüncü, Ayrıntıcı, İçedönük ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Giriş puanı 500-450 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla, giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla, giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla Yasayapıcı düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla Yürütmeci düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 500-450 arası alan grup giriş puanı 399-350 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 500-450 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla, giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla Yargılayıcı düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla Bütüncü düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla Ayrıntıcı düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla İçedönük düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur. Giriş puanı 449-400 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 399-350 arası alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 500-450 alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 449-400 alan gruptan daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları bulunmuştur.

Merdin (2010)'in yaptığı araştırmada, öğrencilerin yasama ve yürütme stil puanları arttıkça akademik başarı puanları artmakta, buna karşın global ve muhafazakar stil puanları arttıkça akademik başarı puanları düşmektedir. Kaya (2009), araştırmasında ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerini akademik başarılarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin yasayapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı, buna karşın matematik başarısının yürütmeci, yargılayıcı, bütünsel ve ayrıntısal stile göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre, matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin yasayapıcı düşünme stilinden aldıkları puanların ortalamaları, matematik başarısı düşük olan öğrencilerin yasayapıcı düşünme stilinden aldıkları puanların ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın, matematik başarısı daha yüksek olan öğrencilerin yasayapıcı düşünme stiline daha fazla oranda sahip olduğunu gösterdiği söylenmektedir.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Buluş (2000)'un araştırmasında anarşik ve muhafazakar düşünme stillerinin akademik başarıyla negatif ilişki olduğu, Buluş (2005)'un bir diğer araştırmasında akademik başarı ile dışsal, lokal ve muhafazakar düşünme stilleri arasında negatif ilişki olduğu, Grigorenko ve Stenberg (1997)'in akademik başarı ile yargısal ve yasama düşünme stilleri arasında pozitif, yürütme düşünme stiliyle negatif ilişki olduğu, Zhang (2002)'ın liberal ve global düşünme stillerinin başarıyla negatif yönde, muhafazakar stilin başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, Cano-Garcia ve Hughes (2000)'in içsel ve yürütmeci düşünme stilleriyle pozitif, yasama yürütme stiliyle negatif yönde ilişki, Albaili (2007)'nin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel düşünme stilleriyle pozitif ilişkide olduğu gözlemlenmektedir. Grigorenko ve Sternberg'in (1997) akademik başarıda düşünme stillerinin oynadığı rolü belirlemek için yürütmüş oldukları araştırmanın bulguları, düşünme stillerinin akademik başarının bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir.

Kaya (2009)'nın yaptığı araştırmada, ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri akademik başarılarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin yasayapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı, buna karşın matematik başarısının yürütmeci, yargılayıcı, bütünsel ve ayrıntısal stile göre farklılaşmadığı

görülmüştür. Buna göre, matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stilinden aldıkları puanların ortalamaları, matematik başarısı düşük olan öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stilinden aldıkları puanların ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın, matematik başarısı daha yüksek olan öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stiline daha fazla oranda sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Yıldız (2010)'ın yaptığı araştırmada matematik başarısının yordanmasında düşünme stillerinin istatistiksel olarak güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Zhang (2004) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen en önemli düşünme stillerinin aşamacı, yargılayıcı ve tekerkçi stiller olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yargılayıcı düşünme stili kullanımının matematik, fizik ve kimya derslerinde daha yüksek başarı için anlamlı katkısının olduğunu bulgulamıştır.

Cano-Garcio ve Hewitt Hughes (2000) araştırmalarında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin psikoloji dersindeki başarılarına göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Çalışmalarında yürütmeci olan öğrencilerin diğer düşünme stillerine sahip olan öğrencilerden daha yüksek akademik başarıya ulaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak problem çözümü için yaratıcılığını kullanmaktan, düzenleme ve planlama yapmaktan hoşlanmayan, var olan kural ve işlemleri uymayı tercih eden yürütmeci stile sahip olan öğrencilerin diğer düşünme stillerine sahip olan öğrencilerden psikoloji dersinde daha yüksek akademik başarıya ulaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, daha çok sözel bir alan olan psikolojide akademik başarının artışını, bu alanın kuralları ve işlemleri takip eden, düzenli ve uyumlu olan yürütmeci stili desteklemesine bağlamışlardır. Psikoloji dersinin aksine sayısal bir ders olan matematikte akademik başarının artması ise, problem çözmede kişinin kendi kurallarını koyabileceği kendi yollarını keşfederek çözüme ulaşabileceği bir düşünme stiliyle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu özellikler yasa yapıcı düşünme stilinin yenilikçi olma, kendi kurallarını belirleme gibi özellikleri ile örtüşmektedir. Bu açıdan incelendiğinde bu araştırma düşünme stillerinin akademik başarıya göre farklılaşmasına ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Zhang (2001) çalışmasında düşünme stillerini bir bütün olarak ele almış ve düşünme stillerinin kişilerin becerilerinden bağımsız olarak akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Akademik başarıyı yordamada bireysel farklılıklar boyutunda düşünme stilleri oldukça önemli yer tutmaktadır. Birçok çalışmada benzer yeteneklere benzer düzeylerde sahip öğrencilerin farklı düzeylerde başarı sergilemelerinin kaynağının tercih ettikleri düşünme stilleri olduğu ortaya konulmuştur (Sternberg ve Grigeronko, 1997). Düşünme stilleri farklı kültürlerde farklı örüntüler sergilemektedir. Hong-Kong'lu öğrencilerin üniversiteye giriş sınavındaki başarılarını tutucu, hiyerarşik ve içedönük düşünme stillerini yordadığı, yasamacı, yenilikçi ve dışadönük düşünme stillerinin ise akademik başarıyla olumsuz şekilde ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Çin'de ise yönetici stil ile üniversiteye giriş sınavındaki başarı arasındaki ilişki olumsuz olarak belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversite öğrencilerinin ders notlarının ağırlıklı ortalaması ile hiyerarşik düşünme stilinin olumlu ilişkide olduğu ve kısmi düşünme stili ile ders başarıları arasındaki ilişkinin ise olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin okul dışında gerçekleştirdikleri etkinliklerin (sahip olunan hobi sayısı, gerçekleştirilen seyahat ve kültürel etkinlikler) düşünme stillerini yordamada etkili olduğu belirlenmiştir (Zhang ve Sternberg, 2000).

Kardeş sayısı değişkeninde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır. Kardeş sırası değişkeninde, Yargılayıcı ve Yenilikçi alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

İkinci çocuk olanlar ilk çocuk olanlara ve beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla, üçüncü çocuk olanlar ilk çocuk olanlara ve beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla, dördüncü çocuk olanlar beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla Yargılayıcı düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. İkinci çocuk olanlar beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla, üçüncü çocuk olanlar beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla, dördüncü çocuk olanlar beş ve üstü çocuk olanlara göre daha fazla Yenilikçi düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

İlk çocuk, ailelerin çocuk yetiştirmedeki acemiliğine rast gelir ve deneme-yanılma yoluyla çocuk üzerinde tecrübelenirler. Ebeveynler genellikle ilk çocuğa anne-babalık rolü yükler ve ilk çocuktan anlayışlı bir abi-abla olmasını beklerler. Bunun sonucunda ilk çocuklar daha duyarlı, sorumluluk sahibi, başarı odaklı ve olası rakiplere karşı kendini koruma eğiliminde olurlar. İkinci çocuk ise, "Benden önce hep birileri vardı" duygusuyla aynı alanda rekabet etme düşüncesinden uzaklaşabilir ve mizah becerisi ya da sosyal çekicilik gibi farklı alanlarda beceriler geliştirme eğilimi gösterebilir. Ortanca çocuk, ne ilk ne sonuncu çocuk olmadığı için hiçbir ayrıcalığı yoktur. Bu konumdaki çocuk yoksunluk duyguları yaşayabilir ve bunun sonucunda adalet için savaşan ve dışlanmaktan kaçınan bir yapıya sahip olup, rekabetçi bir yaşam biçimi geliştirebilir. Son çocuk ailenin hep en küçüğü olduğu için onlara anne-baba olma rolü üstlenen pek çok kişi vardır. Ancak gerçekte kardeşler bu rol için yeterince olgun değildirler. Bazen fazlasıyla yetişkinlerin konularıyla iç içe olduklarından son çocuklar sosyal ilişkilerde pek çok deneyim kazanırlar. Bazı durumlarda son çocuk sınır ve kurallara uymaktan yorulup bezginlik yaşayabilir. Aileler ise genelde son çocukları şımartma eğilimi gösterebilirler.

İkinci, üçüncü ve dördüncü çocukların ilk ve son çocuklara göre daha fazla Yargılayıcı düşünme stilini kullandıkları yani olay ve olguları karşılaştırmaktan, yargılamaktan ve analiz etmekten hoşlandıkları görülmektedir. Bu sonuç ailelerdeki ilk çocukların daha itaatkar ve sorumluluk yüklenerek büyütülmelerinden kaynaklanması, son çocukların ise daha şımarık ve sınır ve kuralları zorlayan şeklinde büyütülmeleriyle paralellik arzetmektedir. Farklı bir araştırmada (Grigorenko ve Sternberg, 1997) ikinci çocuk konumundaki öğrencilerin ilk çocuklara oranla daha fazla yasamacı düşünme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü çocukların son çocuğa göre daha fazla Yenilikçi düşünme stilini kullandıkları yani var olan kural ve prosedürleri geliştirmekten, değişiklik yapmaktan, belirsiz ve kesin olmayan durumlardan hoşlandıkları görülmektedir. Son çocukların önlerindeki kardeşleriyle sıkı ilişkiler içinde olması, onları taklit etmesi ve onlardan etkilenmesi, ailenin en küçüğü olarak diğer

kardeşlerinin onların üzerinde ebeveyn rolüne soyunmaları, çok daha fazla deneyim aktarımına maruz kalmaları sebeplerinden ötürü Yenilikçi stile daha az başvurdukları düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkeninde, Yürütmeci ve Aşamacı alt boyutlarında okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Annenin sağ olup olmaması değişkeninde, Yargılayıcı, Dışadönük ve Yenilikçi alt boyutlarında annesi sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Babanın sağ olup olmaması değişkeninde, Tekerkçi alt boyutunda babası sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Anne-babanın birlikte olup olmaması değişkeninde, Yasayapıcı ve Yenilikçi alt boyutlarında anne-babası birlikte olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yenilikten ziyade yapılandırılmış, var olan kurallara uymayı, bilinen yolları denemeyi ve birçok işi aynı anda, öncelikleri belirleyerek yapmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi; zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, onlara iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Ural, 1986). Okul öncesi eğitim, çocuğun formal eğitime geçme aşamasında önemli bir rol oynamaktadır. 0-6 yaş arası yılları kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemleridir. Gelişimin kritik olduğu bu dönemde büyüme ve gelişimi destekleyen deneyim fırsatlarının sağlanmasının gerekliliği bilinmektedir. Yapılan birçok bilimsel araştırma, çok küçük yaşta eğitime başlanmasının nitelikli, sağlıklı bireyler yetiştirmek açısından gerekliliğini ortaya koymaktadır (Başaran, 2006: 1).

Çocuklardaki öğrenme becerileri; düşünme becerisi, sayı becerisi ve dil becerisi gibi bilişsel süreçleri içermekte ve bunlar birbirleri ile etkileşerek gelişmekte, böylelikle birbirlerini tamamlamaktadırlar. Öğrenme becerileri de bu boyutlarda incelenmelidir. Öğrenme becerilerinin gelişiminde bilişsel gelişimle ilişkili önemli diğer bir nokta da düşünme becerileri ile ilgilidir. Çocuğun çevresini ve dünyayı anlamaya ve öğrenmeye başlamasıyla birlikte düşünme süreci de başlamış olur. Bu, çocuğun bebeklikten yetişkinliğe kadar devam eden öğrenme yaşantısının da başlaması demektir. Düşünme becerisi, çocuğun dünyayı anlamasında ve öğrenmesinde nesnel sosyal çevresi ile ilgili bilgilerini edinmesini ve edindiği bilgileri kullanmasını sağlayan tüm süreçleri içermektedir. Öğrenme becerisinin bir yönü olan düşünme becerisi çocukta algılama, karışık sınıflama, problem çözme gibi yeteneklerinin erken gelişmesini sağlayan bir sürecin başlangıcını oluşturur. Çocukta düşünme becerisi gözlemleme, düzenleme ve ilişkilendirme gibi doğal yetenekleri temsil eder. Yapılan etkinliklerin sonuçlarını gözden geçirir, verilerin her gün geri bildirimini alır ve verileri daha sistemli bir biçimde analiz edebilir. Çocuklarda öğrenme becerilerinden kavramların yerleşmesi yavaş gelişen ve oldukça zor bir süreçtir. Çocuklar her gün yeni bilgilerle donanırlar ve bu bilgileri ya var olan kavramlarla ilişkilendirirler ya da bunlara karşı gelen kavramlar yaratırlar. Artan deneyimler ve sözcük dağarcığı ile çocuğun kavramları zihninde farklılaşmaya başlar. Bu nedenle çocukta algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği geliştikçe, kavramlar ve düşünme arasındaki ilişki öğrenilmeye başlanır. Kavramlar öğrenme becerilerini geliştirmek, problem çözmek ve düşünmeyi sağlamak için gereklidir. Kavramlar somut ve soyut olabilirler. Erken çocukluk döneminde, kavramların gelişmesi somuttan soyuta doğru bir gelişim gösterir. Yapılan araştırmalar; çocuğun kavramları öğrenirken daha çok çevreden etkilendiği, kavramları daha çok model alma yoluyla öğrendiği üzerinde durmaktadır (Copley, 2000: 4-43; Jackman, 2005: 156; Benson, 2007).

Ergenlik dönemi anne-baba ve çocuk açısından ayrıcalıklı bir dönemdir. Daha önce bu dönem ergenlerin anne-baba etkisine kapalı, akranlarının etkisine ise çok daha fazla açık olduğu bir evre olarak betimlenmekte idi. Bugün ise bu yargı değişime uğramaktadır. Ergenler, çocukluktan itibaren ağır ağır gelişen konularda (değerler, tercihler gibi) ana babalarını, gündelik hayata ilişkin geçici tercihlerde ise akranlarını

model aldıklarını göstermektedir (Sternberg, 2007). Düşünme biçemlerinin de bu bağlamda anne baba etkisine açık olması mümkündür.

Hem anne hem de baba için bilişsel kısayollarını çocuk ve ergenlerden daha etkin ve daha otomatik bir biçimde kullanabildiklerini söylemek mümkündür. Ancak ebeveynlerden hangisinin aktarımda etkili olduğunu belirleyen şeylerden biri gündelik yaşam sorunlarının çözülmesinde çocuğun kimi tercih ettiğidir. Çocuklukta anne baba ve çocuk arasındaki bilişsel etkileşimlerin niteliği incelendiğinde birbirinden farklı örüntüler olduğu görülmektedir. Örneğin çocuk, gündelik yaşam ile ilgili problem durumlarında anneyi tercih ederken, daha karmaşık, zor ve gündelik yaşamın dışındaki problem durumlarında babayı tercih edebilmektedir (Ahioğlu, 2006). Handley, Newstead ve Wrigt (2000), erkeklerin mantıksal düşünme puanlarının kadınlardan daha yüksek, kadınların da sezgisel düşünme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buradan hareketle, özellikle gündelik yaşam pratikleri içerisinde annelerin sezgisel düşünmeye babalardan daha sık başvurdukları bu nedenle de aktarımda daha etkin oldukları söylenebilir.

Annenin sağ olup olmaması değişkeninde, Yargılayıcı, Dışadönük ve Yenilikçi alt boyutlarında annesi sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Babanın sağ olup olmaması değişkeninde, Tekerkçi alt boyutunda babası sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Annesi sağ olan öğrencilerin vefat etmişlere oranla, olay ve olguları karşılaştırmaktan ve analiz etmekten hoşlanan, sosyal konulara duyarlı olan, dışadönük, yaratıcılıklarını kullanmayı ve değişimi seven bireyler olduğu tespit edilmiştir.

Babası sağ olan öğrencilerin ise vefat etmişlere göre çoklu bakış açısı yerine bir şeyleri yapmada tek yolu tercih ettikleri, tek amaç üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Aile ilişkilerinin bozulması, boşanma, ebeveyn ölümü gibi etmenler sonucu çocuk, baba yoksunluğu ile karşılaşmakta, bunun sonucu olarak da çocuğun gelişimi ve topluma uyumu olumsuz yönde etkilenmektedir (Torun 1986). Babanın genellikle

anne ve çocukları için güven kaynağı olduğu belirtilmektedir. Çocuklar babayı güçlü, saygı uyandıran kişi olarak algılamakta ve babanın çocuğuna karşı olan davranışlarının niteliği çocuğun gelişim alanlarını etkilemektedir. Anne-baba arasında iyi ilişkiler, anne-çocuk arasındaki ilişkiyi de olumlu yönde etkilemektedir. Babanın varlığı ve anneye desteği, anne-çocuk ilişkisinin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır.

Babasız evlerde büyüyen erkek çocukların daha az rekabetçi, sporla daha az ilgili, başkalarına bağımlı ve daha saldırgan oldukları araştırmalarla saptanmıştır. Bu çocukların okulda da başarısız oldukları ve otoriteye başkaldırdıkları farklı çalışmalarda da gösterilmiştir. Eğer baba, erkek çocuk okul öncesi dönemdeyken evden ayrılırsa, çocuğun cinsel kimliği konusunda da sorunlar oluşabilmektedir (Garmezy ve Masten 1994, Wallerstein ve Corbin, 1996) .

Anne-babası birlikte olanların anne-babası birlikte olmayanlara göre daha yenilikçi, yaratıcı ve fikir üreten bireyler olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin kendi kurallarını yaratmaktan hoşlandıkları, yapılandırılmamış problemleri tercih ettikleri, eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu öğrencilerin aynı zamanda değişimden, var olan kuralları geliştirmekten, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri işlerden hoşlanırlar.

Anne-babanın birlikte olmaması genelde boşanma veya ebeveynlerden birinin kaybı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Boşanma, hayat boyu süreceği, her zaman yan yana ve birbirine destek olunacağı inancıyla kadın ve erkek tarafından kurulmuş "Resmi" beraberliğin, aile kurumunun, sona erişinin hukuksal sürecini ifade etmektedir. Boşanma hem hukuki hem psikolojik hem de sosyal bir süreçtir.

Boşanma olayı sosyal ve psikolojik olarak incelendiğinde, çocuğun gelişiminde önemli etkiye sahip olan aileye son veren ve özellikle çocuklar üzerinde yaşam boyu etkilerini hissettiren bir olaydır (Çağdaş ve Seçer, 2004: 220). Boşanma psikolojik, sosyal ve hukuki sonuçları olan bir süreçtir. Bu süreç her bireyde farklı bir seyir izlemekte ve özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Asıltürk,

2004). Anne ve babaların boşanmaları sonucu çocukların yaşadığı geçişler, onlarda yüksek seviyede stres, kaygı ve öfkeye neden olmaktadır. Boşanan aile çocuklarının %20-25'i ciddi davranış problemleri gösterirken, anne ve babası bir arada olan çocuklarda bu oran %10'dur (Forgatch ve ark., 1996; Hetherington ve Kelly, 2002; Simons 1996).

Boşanmanın çocuklara etkisi üzerine yapılan kapsamlı çalışmalar, boşanmanın çocukların benlik tasarımı üzerinde olumsuz etki yaptığını, boşanmış aile çocuklarında ciddi uyum güçlükleri olduğunu göstermektedir (Erkan 1986). Boşanmadan 6 yıl sonra ruh sağlığı sorunlarının kızlarda %35, erkeklerde ise %20 olduğu ve bu oranın anne babası boşanmamış grupla karşılaştırıldığında 7 kat fazla olduğu saptanmıştır. Özellikle ergenlik dönemindeki bazı gelişimsel değişimler; kimliğini bulma, kendi kendine yetme, mesleki başarı ve yakın ilişkiler kurabilme boşanmış aile çocuklarında daha zor olmaktadır. Boşanmış ailelerdeki ergenlerin boşanmamış ailelerdeki ergenlere göre 2-3 kat daha fazla okuldan atılma, hamile kalma, antisosyal ve sorumsuz davranışta bulunma riski taşıdıkları vurgulanmaktadır (Hetherington ve ark., 1989; Hetherington ve Hagan, 1999).

Amato (1991, 2001), anne ve babalarının boşanmasının çocuklarda akademik başarı, davranış, psikolojik uyum, benlik saygısı ve sosyal ilişkiler alanlarında olumsuz sonuçlara yol açtığını saptamıştır. Ayrıca boşanmış aile çocuklarının boşanmamış aile çocuklarına göre daha zor psikolojik uyum gösterdiğini, sosyal becerilerinin daha az olduğunu ve mücadele etmede daha istikrarsız davrandığı da vurgulanmaktadır. Aynı şekilde Güler (1993) tarafından, boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının karşılaştırıldığı araştırmada da, boşanmış aile çocuklarının %88,9'unun okulda başarısız olduğu, %33'unun ruhsal durumunun kötü olduğu ve boşanmamış aile çocuklarına göre daha fazla davranış ve uyum sorunu gösterdiği belirtilmektedir.

Aile, kişilik gelişimi üzerinde şüphesiz büyük bir etkiye sahiptir. Anne-baba çocuğun en uzun süre ve en yakın etkileşimde bulunduğu kişilerdir. Çocuk kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını, gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile

ortamında kazanır. Çocuğun olumlu benlik tasarımı oluşturmasında, yeterlik duygusu kazanmasında anne-babası ile etkileşimi sırasında aldığı geribildirimler çok önemli rol oynar. Anne-babalar çocuklar için en yakın özdeşim modelleridir (Kuzgun, 1997).

Çocuğun gelişiminde ailenin sağlıklı işlevlere sahip olmasının önemi açıktır. Cüceloğlu (1994)'na göre sağlıklı aile düzeni, ailenin gereksinimlerini doğal olarak karşılar. Sağlıksız aile düzeninde gereksinimler karşılanmaz ve aile üyeleri, mutsuz ve doyumsuz oldukları halde, bu hastalıklı durumu devam ettirebilmek için çaba gösterirler. Sağlıklı aile düzeninde aile kendi üyelerini değerli bulur ve aile üyeleri benlik değerlerini olumlu yönde geliştirir. Sağlıksız aile, çocuğun kendine özgü bir benlik geliştirmesine karşıdır.

Annenin eğitimi değişkeninde, Yürütmeci ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitimi ilkokul ve altı olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla, eğitimi ortaokul olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla, eğitimi lise olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla Yürütmeci düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır. Eğitimi ilkokul ve altı olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla, eğitimi ortaokul olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla, eğitimi lise olan annelerin eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Babanın eğitimi değişkeninde, Bütüncü ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitimi ortaokul olan babaların eğitimi lise olanlardan daha fazla, eğitimi ortaokul olan babaların eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla Bütüncü düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır. Eğitimi ortaokul olan babaların eğitimi lise olanlardan daha fazla, eğitimi ortaokul olan babaların eğitimi üniversite ve üstü olanlardan daha fazla Tutucu düşünme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Ailenin gelir düzeyi değişkeninde, Yürütmeci, Aşamacı, Dışadönük ve Yenilikçi alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Geliri 1000 TL ve altı olan ailelerin,

geliri 1501-2000 TL olan, geliri 2001-3000 TL olan ve geliri 3001 ve üstü TL olan ailelerden daha fazla, geliri 1001-1500 TL olan ailelerin geliri 1501-2000 TL olan ailelerden daha fazla Yürütmeci düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Geliri 1000 TL ve altı olan ailelerin geliri 1501-2000 TL olan, geliri 2001-3000 TL olan ve geliri 3001 ve üstü TL ailelerden daha fazla Aşamacı düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Geliri 1000 TL ve altı olan ailelerin geliri 2001-3000 TL olan ailelerden daha fazla, geliri 1001-1500 TL olan ailelerin geliri 2001-3000 TL olan ailelerden daha fazla, geliri 1501-2000 TL olan ailelerin geliri 2001-3000 TL olan ailelerden daha fazla, Dışadönük düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Geliri 3000 ve üstü TL olan ailelerin geliri 1001-1500 TL olan ve geliri 1501-2000 TL olan ailelerden daha fazla Yenilikçi düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Annelerin eğitim seviyesi düştükçe Yürütmeci ve Tutucu düşünme stilleri daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu bireyler kendi kendilerine bir yapı yaratmaktan ziyade bilinen, var olan yapı ve yöntemleri kullanmayı severler. Yeni bir şey oluşturmaktansa, hazır kullanılmış formülleri ve çözümleri uygulamayı tercih ederler. Var olan kurallara uyarlar ve değişime direnç gösterirler.

Babalarda da aynı şekilde eğitim seviyesi düştükçe Bütüncü ve Tutucu düşünme stillerini kullandıkları görülmektedir. Bu bireyler var olan kurallara uyma ve değişime direnç göstermenin yanında, detaylarla ilgilenmez ve sorgulamazlar, göreli olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenirler.

Palut (2008)'un öğrencilerle yaptığı araştırmada, anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışmada anne ve baba eğitim düzeyinin artışının çocuklarda daha yasamacı, eleştirel, yenilikçi ve hiyerarşik, daha az yürütücü ve tutucu düşünme stilleri sergilemelerine olanak sağlamakta olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle anneleri daha üst düzey eğitim görmüş çocuklar, etkin düşünme becerilerinin gelişim ve kullanımına olanak sağlayıcı düşünme stilleri benimsemektedirler. Bu bulgu anne ve baba eğitim düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik seviyesi için önemli bir kriter olarak aldığımızda düşünme stillerinin

sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarla paralellik içermektedir. Sternberg (1998)'in yaptığı bir çalışmada yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklara oranla daha az tutucu olduklarını belirlemiştir. Diğer bir araştırmada farklı sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerde anne ve babaların çocukları için önemsedikleri özellikler incelenmiş ve düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip ailelerde annelerin uyma ve işe sadakati önemli nitelikler olarak belirtirken, yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip ailelerde ebeveynlerin özyeterlilik, sosyal beceri, okul dışı etkinlikler ve sağlığı önemli olarak belirtmişlerdir (Veziroğlu, 1998).

Ebeveynler çocukların yakın çevrelerindeki modeller olarak ilk özdeşim kuracakları kişilerdir. Anne baba ve kardeşlerin eğitim düzeyi ve sosyal statüleri çocukların eğitiminde ve hedef belirlemelerinde önemlidir. Çocukların okuldaki etkinliklerine gösterilen ilgi ve yardım isteğinin karşılanması, sorularına açıklayıcı cevaplar verilmesi, anne babanın eğitim düzeyiyle ilişkilidir. Alt sosyo-ekonomik düzey ailelerin ilgi ve eğitim düzeylerinin düşüklüğü nedeniyle çocuğun yardım istekleri yeterince karşılanmamaktadır. Özellikle annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun okul başarısının arttığı görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, iç kontrolü, girişimi, merak duygusunu, konuşma ve ifade yeteneğini, kendine güven ve özerkliğin gelişimini engelleyecek nitelikte itaat ve bağlılık değerlerine yönelik olabilmektedir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerde ise çocuğun benlik gelişimine uygun beklentiler sözkonusudur (Aydemir, 2007).

Üst sosyokültürel tabakaya mensup aileler çocuklarının okul aktiviteleri ile yakından ilgilenirler. Çocuklarıyla okulda öğrenmenin önemini tartışırlar ve okul başarılarından dolayı onları ödüllendirirler. Alt sosyokültürel tabakaya mensup aileler ise üst sosyokültürel tabakaya mensup ailelerle karşılaştırıldığında daha az eğitim aldıkları görülür. Burada öğrenciyi yönlendirme ve motive etme eksikliklerinin olduklarını belirtmek gerekir. Ayrıca alt sosyokültürel tabakaya mensup ailelerde konuşma dilinin yeterince kullanılmaması da iletişimi

etkilediğinden öğrencinin başarılı olmasını engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Tiryakioğlu Özbacı, 1996).

Ailelerin gelir seviyesi düştükçe daha fazla Yürütmeci, Aşamacı ve Dışadönük düşünme stillerini kullandıkları, gelir seviyesi yüksek olanların ise daha fazla Yenilikçi düşünme stilini kullandıkları gözlenmektedir. Bu bireyler yeni yapılar oluşturmak yerine, var olan yapı ve yöntemleri kullanmayı tercih ederler. Daha dışa dönüktürler, insan merkezli ve sosyaldirler. Farklı görev ve alanlardaki birçok amacı aynı anda dikkate alma eğilimindedirler. Ekonomik seviye arttıkça, bireyler var olan kural ve prosedürleri geliştirmeyi, değişiklikler yapmayı, yaratıcılıklarını kullanmayı istemektedirler.

Aile gelir düzeyi ve içinde yaşanılan yerleşim biriminin büyüklüğü, genellikle bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Aile gelir düzeyi ve yaşanan yer, bireyin beslenme, barınma, eğitim ve diğer ihtiyaçlarının ne derecede ve hangi düzeyde karşılanacağına ilişkin önemli bir role sahiptir. Çubukçu (2004/a) stillerin, öğrencilerin bireysel durumları (yaş, cinsiyet) ve sosyo-ekonomik statüleriyle (hobi, liderlik deneyimi, çalışma deneyimi gibi özellikler) yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, kendilerine daha fazla güvenmekte, öz saygıları daha fazla gelişmekte ve üst düzey yeteneğe sahip öğrenci gruplarında bulunma şansları daha fazla olmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 1998: 302). Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklara oranla daha az eleştirel ve kısmi düşünmekte oldukları ve oligarşik stili sergileyip daha az tutucu oldukları ifade edilmiştir (Grigorenko ve Sternberg, 1997). Anne-babanın sosyo ekonomik statüsü ve eğitim düzeyi çocuğun akademik başarısını, bilişsel gelişimini yordayan birincil etmenlerdir ve annenin eğitim düzeyi babanın eğitim düzeyine göre daha güçlü bir yordayıcıdır (Mercy ve Steelman, 1982).

Ailenin gelir durumunun da öğrencinin bilimsel süreç becerileri testi puanlarına etki ettiği, bu etkileşimin gelir düzeyi 0-1000 TL olan aileler ile 2000-3000 TL olan ailelerin çocukların bilimsel süreç becerileri testi puanlarını arasında, geliri 2000-3000 TL olan aileler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin gelir düzeylerinin öğrencilerin başarılarına doğrudan etki ettiği bilinmektedir. Ailenin gelir düzeyinin artması öğrencilerin derslerine yardımcı materyallerin, bilgisayar ve ayrı çalışma odası temini kolaylaştırdığı düşünülürse, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ailenin gelir düzeyiyle doğrudan ilişkisi olması kaçınılmazdır (Böyük, Tanık ve Saraçoğlu, 2011).

Annenin mesleği ve çocuğun bilişsel gelişimi arasında da bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Parcel ve Menaghan (1990), birçok görev ve problem çözme durumuyla karşılaşılan mesleklerde çalışan annelerin, çocuklarına daha fazla uyaran destek ve sıcaklık sağladığını bulmuştur (akt; Bradley ve Corwyn, 2002). Sonuç olarak çalışan, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının hem mantıksal hem de sezgisel düşünme biçemleri üzerinde babalarından daha geniş bir etkiye sahip oldukları düşünülebilir.

Okul özellikleri ile ailenin statüsünün başarıya etkisinin birlikte incelendiği araştırmalarda, okul başarısı üzerinde, okul özelliklerinin (okulun donanımı, teknolojiye sahip olması gibi) ailenin statüsünden daha az etkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Parcel ve Dufur, 2001: 882). Coşkun ve Ünal (2003), kültürel sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak 970 lise öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklar olduklarını ortaya koymuşlardır.

Bu evrede ergen birey, her ne kadar değer ve tercihlerinde ana babalarını model alsalar da, hem toplumsal hem de bilişsel olarak aile dışı etkileşimleri de yoğunlukla yaşamakta ve bu etkileşimlere daha fazla yönelmektedirler. Ergenlik dönemi ile birlikte ailenin ergen üzerindeki etkisi azalmakta, ergenin hem bilişsel hem de duygusal özerkleşme gereksinimi artmakta ve akran gruplarının etkisi fazlalaşmaktadır. Bu nedenle çocuğun üzerindeki aile etkisinin bu dönemde çocukluk

dönemine ve genç yetişkinlik dönemine göre geçici bir düşüş yaşandığı düşünülebilir.

4.5. Öğrencilerin Karar Verme Stilleri ile Değişkenler Arasındaki Karşılaştırmayla İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Stilleri alt boyutlarıyla değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda ortaya çıkan bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

Yaş değişkeninde, Dikkatli ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. 16 yaşındaki öğrencilerin hem 17 yaş, hem de 18 ve üstü yaşta olanlardan daha fazla dikkatli karar verme stilini kullandıkları görülmektedir. 15 ve altı yaş grubunun 17 yaş grubundan, 16 yaş grubunun ise 17 yaş grubundan daha fazla panik karar verme stili kullandıkları tespit edilmiştir.

Küçük yaş gruplarının büyüklere oranla daha fazla Panik karar verme stilini kullanmalarını destekleyen birçok araştırma mevcuttur. Gençlerin hayattaki tecrübeleri arttıkça ve benzer olaylara çözüm arayışı içine girdikçe daha mantıklı kararlar vermeye başlayacaklardır. Yaş ilerledikçe bireylerin bilgi ve deneyimleri artmakta ve giderek daha planlı ve mantıklı davranmaktadırlar (Lewis, 1981; Mann vd., 1989; Demirbaş, 1992; Akt: Kuzgun, 2006). Ancak insanlar sıklıkla karar verme durumu ile karşılaşırlarsa bu yönden daha erken olgunlaşabilirler. Nitekim Kuzgun 1993'te karar stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında 16-18 yaş grubu ile 25-40 yaş grubu arasındaki bireylerin benimsedikleri karar tarzları arasında önemli bir fark bulmamıştır. Bu bulgu, araştırma grubunun lise son sınıfta oluşu ve önemli karar yaşantıları geçirdikleri bir dönemde bulunmaları nedeni ile sistematik davranma gereğini duymuş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır (Kuzgun, 2006).

Yaşça büyük olan bireyler aşina olunan durumlara ilişkin olarak alınan kararlarda, iki karar seçeneğinin olası faydalarını bir diğerine göre, genç bireylere oranla aktif

hafızada daha fazla karşılaştırabilmektedir. Böylece, bir grup karmaşık seçeneklerden, en iyi seçeneği seçme ihtimali yaşı büyük bireyler için daha fazla olabilmektedir. Bununla birlikte kararlar basit olduğunda ya da içerdiği konular iki yaş grubuna eşit yakınlıkta olduğunda, yaşı büyük bireylerin en iyi seçimi yapma ihtimalleri daha fazla olmamaktadır.

İlk bakışta 16 yaş grubunda hem Dikkatli hem de Panik karar verme stillerinde aynı anda anlamlı farklılığın bulunması kendi içinde çelişen bir sonuç olarak gözükmektedir. Çünkü araştırmalarda genelde küçük yaştaki ergenlerin büyüklerinden daha Dikkatli karar verdiklerine yönelik bulgulara pek rastlanmamaktadır. Bu sonuç, 16 yaş grubunun kendini algılamasıyla, ciddi karar verme durumlarıyla karşılaşmamış olması ve akran baskısına daha az maruz kalmasıyla açıklanabilir.

Mann ve arkadaşları (1989), yaşça daha büyük ergenlerin karar verme konusunda genç ergenlere göre kendilerine daha fazla güvendiklerini ve daha ihtiyatlı olduklarını bildirmiştir. Freiberg (1991), 8-9 yaşlarında kız çocukların karar verme konusunda erkeklere göre kendilerine daha az güvendiklerini bulmuştur (Friedman ve Mann, 1993: 197).

Yaşın, öğrencilerin kariyer kararı vermeye yönelik tutumları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Yaşça daha büyük öğrencilerin kariyer kararı verme sürecine ilişkin tutumları kaygı ve korku içermezken, daha genç yaştaki öğrenciler güvensizlik ve kariyer kararı verme ile ilgili genel kaygıyı yansıtan tutumlar göstermektedir. Pek çok araştırmada (Healy ve diğ.; 1985, Bluestein, 1988; Luzzo, 1993), kariyer olgunluğu ve yaş arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan araştırmalarda, yaşın bir kariyere bağlanma (Colarelli ve Bishop, 1990) ve kariyer kararı verme etkililiği (Luzzo, 1993; Peterson, 1993) ile pozitif yönde, algılanan kariyer kararı verme ihtiyaçları ile (Healy ve Reilly, 1989) negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Luzzo, 1999: 136).

Yapılan bir araştırmada (Costanzo ve Shaw, 1966; Akt. Mann, Harmoni ve Power, 1989) akran grubu baskısına yönelik uyma davranışının 12-13 yaşlarında zirveye çıktığı, 15-17 yaşlarında ise azaldığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, erken ergenlikte akran grubu baskısına uyma davranışının en üst düzeyde olduğunu, 15 yaş civarında ise seçim yapmaya yönelik isteklilik ve akran grubu baskılarına direnmenin ortaya çıktığını göstermektedir. O halde 15 yaş civarında ergenlerde akranlardan bağımsız karar verme davranışı artmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgu da, daha büyük yaştaki öğrencilerin daha bağımsız karar verdiklerini destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkeninde, Kaçıngan ve Erteleyici alt boyutlarında erkekler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu erkek öğrencilerin karar verirken, kararları başkalarına bırakma eğilimi içinde olmaları, sorumluluğu başkalarına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışmaları ve kararı sürekli erteleme ve geciktirmeye bırakmaları anlamına gelmektedir. Ülkemizde ailelerin erkek çocuğa daha fazla önem atfetmesi ve ona yardım etmek ve iyi yetiştirmek adına çocuğa ait sorumlulukları üstlenerek yapmaları, erkek çocukları erken yaşlarda sorumluluk duygusu kazanmaktan ve dolaylı olarak karar verme becerilerini geliştirmekten alıkoyduğu düşünülmektedir. Kız çocukların ise toplum kurallarına daha fazla uymaları, daha erken sorumluluk alarak annelerine yardım etmeleri yönünde bir eğilim olduğu, bunun da karar becerilerini kazanmada bir yardımcı unsur olduğu düşünülebilir.

Özel (2009)'in araştırmasında da umursamazlık ve sorumluluktan kaçma boyutunda erkek öğrencilerin lehine sonuçlara rastlanmıştır. Bu davranışların olgunlukla bağlantısı olduğu ve erkeklerin düşünsel ve sosyal olgunluğa daha geç eriştikleri dikkate alınarak açıklanmıştır. Yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca Bacanlı ve Sürücü (2006) de ulaşmışlardır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve umursamazlık ve sorumluluktan kaçma boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık gözlemişlerdir.

Friedman ve Mann (1993), 13-16 yaşlar arasındaki İsrailli ve Avustralyalı ergenlerin karar verme stillerini karşılaştırmışlardır. Bu iki ülkenin ergenlerinin karar verme

stilleri cinsiyet açısından karşılaştırıldığında hem İsrailli hem de Avustralyalı erkek ergenlerin karar vermede özsaygı ve umursamazlık düzeylerinin kızlarınkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Panik alt boyutunda ise kızların lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada (Can, 2009), öğrencilerin karar vermede özsaygı, dikkatli, kaçıngan ve erteleyici karar verme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak kız öğrencilerin panik karar verme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Güçray (1998) karar verme tepki stillerinin cinsiyetle ilişkisini incelediği çalışmasında ilgisizlik ve kaçınma karar verme stilinde erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Karakaş Günal (1999) çalışmasında; yeteneklere göre karar verme alt ölçeğinde erkeklerin lehine, bağımlı ve bağımsız karar verme faktörlerinde kızların lehine anlamlı farklılık saptamıştır.

Osipow ve Reed (1985), karar verme durumunda erkeklerin, kadınlara göre daha fazla kararsız olduğunu vurgulamaktadır. Deniz (2002) kız ve erkek üniversite öğrencilerinin bağımsız, kararsız ve içtepisel karar verme stratejileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamış ancak mantıklı karar verme stratejisi puan ortalamalarında kızların puan ortalamaları erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tiryaki (1997), kızların içtepisel karar verme puan ortalamalarının, erkeklerden anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirtmiştir.

Köse (2002), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 1. sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Avşaroğlu ve Üre (2007)'nin yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri puan ortalamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde; karar verme davranışı açısından kız ve erkekler arasında anlamlı farkların olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları çoğunluktadır.

Okul değişkeninde, Dikkatli, Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla, Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nin Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy Lisesi'nin Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla, Yeşilköy Anadolu Lisesi'nin Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nden daha fazla Dikkatli karar verme stilini kullandıkları görülmektedir. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden, Bakırköy Lisesi'nden ve Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla Kaçıngan karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden daha fazla, Yeşilköy Anadolu Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nin Bakırköy Lisesi'nden daha fazla Erteleyici karar verme stilini kullandıkları görülmüştür. Gürlek Nakipoğlu Lisesi'nin Yeşilköy Anadolu Lisesi'nden daha fazla, Yeşilköy Anadolu Lisesi'nin Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nden ve Bakırköy Lisesi'nden daha fazla, Bakırköy İmam Hatip Lisesi'nin Bakırköy Lisesi'nden daha fazla Panik karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Okul değişkenine göre elde edilen bulgulara baktığımızda Dikkatli karar verme stilini en az kullanan okulun Bakırköy İmam Hatip Lisesi olduğunu, bu sonuca paralel olarak aynı okulun diğer okullardan daha fazla Kaçıngan stili kullandığı, Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi'nin ise diğer okullardan daha fazla Erteleyici stili kullandığı görülmektedir. Ön plana çıkan bu iki lisenin de meslek lisesi olduğu dikkati çekmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar akademik başarı, algılanan sosyal destek, sosyo-ekonomik düzey, benlik algısı, içsel veya dışsal kontrol odağına sahip olma gibi farklı değişkenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülebilir. Bu düşüncelerin veya sonuçların teyidi için bu liselere yönelik daha derinlikli araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Meslek liselerine giden öğrencilerin SBS puanlarının diğer liselerden düşük olduğu ve son yıllarda bu liselere düşük puanlı öğrencilerin alındığı bilinmektedir. Ayrıca

sosyo-ekonomik seviyesi daha düşük ailelerin çocuklarının bu okulları tercih ederek faha erken hayata atılıp para kazanmak istedikleri de bilinmektedir. Kohn (1977), yüksek sosyoekonomik seviyeye mensup insanların, düşük sosyoekonomik seviyedekilere göre verdikleri kararların daha etkili olacağına inandıklarını bulmuştur. Düşük sosyoekonomik seviyeye mensup insanlar, dış güçler tarafından kontrol edildiklerine dolayısıyla kararlarının daha az belirleyici olduğuna inanmaya daha çok eğilimlidir. Yüksek sosyoekonomik seviyedeki bireyler ise karar verme yeterliliğini geliştiren daha fazla kaynağa ulaşabilmektedir. Bu kaynaklar, ebeveyn tarafından verilen kararların başarısını gözlemleme imkânı, karar verme sürecinde yardım alma imkânı, seçenekleri arttırmak için daha fazla maddi imkân ve karar verme ile ilgili daha fazla deneyim imkânı olarak belirlenmiştir (Brown ve Mann, 1990). Taşdelen (2002), kendilerini yüksek sosyoekonomik seviyeye mensup algılayan öğretmen adaylarının bağımlı karar verme stili ortalamasının kendilerini düşük ve orta sosyoekonomik seviyede algılayanlardan daha düşük olduğunu bulmuştur.

Karar verme davranışını etkileyen değişkenlerden bir tanesi de bireyin içsel ve dışsal kontrol odağına sahip olmasıdır. Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramına göre kontrol odağı, kişiliğin önemli yapı taşlarından bir tanesidir (Yeşilyaprak, 2004). Kontrol odağı, bireyin kendi davranışlarının sonucu olarak bireysel sorumluluğu kabul etme dereceleridir. Birey başına gelenlerin kendi davranışları sonucunda olduğunu kabul etmesi içsel kontrol, diğer taraftan talih, şans, kader ya da başkaları tarafından olduğuna inanması ise dışsal kontrol olarak tanımlanmaktadır. İçsel kontrol odağına sahip olan bireylerin dışsal kontrol odağına sahip olan bireylere göre başarılı olmak ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalıştığı ve kendi davranışlarının sorumluluğunu aldığı görülmektedir (Tseng, 1970: 487-491).

Anadolu lisesinde Panik karar verme stilinin daha fazla kullanılması, ailelerinin bu öğrenciler üstünde çok durmaları ve onlardan beklentilerinin çok fazla olmasından kaynaklanabilir. Dülger (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile karar verme davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aileden algılanan sosyal destekle, karar

vermenin özsaygı ve ihtiyatlı seçicilik alt boyutları arasında pozitif, panik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Panik alt ölçeğinin aileden algılanan destekle artması aileye karşı duyulan sorumluluk ya da ailenin duygusal baskısından kaynaklı olabilir.

Okul türü değişkeninde, Panik alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur. Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla Panik karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin bilişsel süreç olarak karar verme açısından genel liselere göre daha olumlu özellikler gösterdiği düşünülerek daha Dikkatli karar verme stilinin ön plana çıkması beklenirken, öğrencilerin daha çok Panik stili kullandıkları gözlenmiştir. Güçray (1998) da çalışmasında Anadolu lisesinde öğrenimine devam öğrencilerin genel lisede öğrenimine devam öğrencilerden karar verme öz-saygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Anadolu liselerine sınavla öğrenci alındığı ve öğrencilerin seçilmiş oldukları düşünülerek karar verme gibi bilişsel bir aktivitede öz-saygılarının yüksek olması yanında etkili karar verme stillerini kullanmaları beklenir. Bu öğrencilerin Panik stili daha fazla kullanmalarının sebebi, bu öğrencilerin kendilerine çok daha fazla güvenip, bilgilerinin yeterliliğine inanıp, bir an önce sonuca ulaşmak amacıyla çok düşünmeden kararlar vermeleri, akademik yetkinliklerine güvenip acele çözümlere ulaşma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir.

Avşaroğlu (2007)'un araştırmasında, mezun olunan lise türü açısından ise karar vermede özsaygı puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar çıkmamış, ancak karar verme stilleri alt boyutlarından erteleyici karar vermede, meslek lisesine giden öğrencilerin puan ortalamalarının, hem genel lise hem de anadolu lisesi veya kolej öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre genel lise, anadolu lisesi veya kolejden öğrencilerin erteleyici karar verme stillerini, meslek lisesinden mezun öğrencilere göre daha çok gösterdikleri saptanmıştır.

Özel (2009)'in araştırmasında, sorumluluktan kaçma ve umursamazlık alt boyutlarının genel liseler lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun, Anadolu lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre sosyo-ekonomik farklılık taşımasından da kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuç Güçray (2001) ve Kaçar (2008)'ın çalışmaları ile de örtüşmektedir.

Sınıf değişkeninde, Özsaygı, Dikkatli, Kaçıngan ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla Özsaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla Dikkatli karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla, 12. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla Kaçıngan karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla, 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla Panik karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ilköğretimden liseye geçtikleri ilk sınıfta ve üniversite sınavına hazırlandıkları ve yoğun bir stres ve baskı altında oldukları yıllarda kendilerine olan güvenlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Yaşın büyümesine rağmen üniversiteye hazırlık sınıfı olan son sınıfın öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı söylenebilir. Üniversiteye girip girememe, istediği mesleği yapıp yapamama ve gelecek kaygısının özsaygıyı negatif etkilediği düşünülmektedir.

Buna karşın Özel (2009)'in araştırmasında, 12. sınıflarda özsaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Sonuç, ergenlerinin yaşamlarının bu yılının gelece ilişkin düşünceleri, meslek kazanma planları ve hazırlıkları açısından önceki yıllara göre farklılık gösterdiği, yaşın öğrencilerin kariyer kararı vermeye yönelik tutumları ile pozitif yönde ilişkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Lisenin başlangıcı ve sonucu olmayan, ara sınıf olan 10. ve 11. sınıflarda öğrenciler karar vermeden önce özenle, ilgili bilgiyi aradıkları, alternatifleri dikkatlice

değerlendirdikten sonra seçim yaptıkları saptanmıştır. Lisenin ilk sınıfının ilköğretimden yeni gelinen ve adaptasyon yaşanan bir sınıf olması, lise son sınıfın da ayrılma ve hayata atılma kaygısı ile üniversiteye yoğun odaklanmadan ve stresten dolayı daha az Dikkatli karar verme stilini kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yaşları ve sınıfları büyüdükçe, toplum beklentileri ve sorumluluk yükü daha fazla artmakta, buna karşın aldıkları kararların arkasında durarak sonuçlarına katlanmak yerine daha kaçıngan davrandıkları, sorumluluklarını başkalarına devretme eğilimi içinde oldukları tespit edilmiştir. Sorumluluğun devri, alınan yanlış kararlarda bireyin kendini korumasına, aynı zamanda suçu başkasına yüklemesine zemin hazırlamaktadır.

Küçük yaşlarda, yani daha alt sınıflarda öğrencilerin karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında daha fazla hissetmeleri ve acele çözümlere ulaşma eğiliminde olmaları tecrübesizliklerine ve daha önceki yaşlarda kendilerinden çok ailelerinin onların adına karar almasında fakat artık lise çağına gelince kararları almalarının kendilerinden beklenmesine yorumlanabilir. Küçük yaştaki öğrenciler, güvensizlik ve karar verme ile ilgili paniği yansıtan tutumlar sergilemekte, karar verirken bağımlılık gösterebilmektedirler.

Ergenlerin karar vermenin kendilerini ilgilendiren bir konu olmadığına veya tamamen yetişkinlerin dünyasına ait bir kavram olduğuna inanmaları, onların yeterli karar vermelerini engellemektedir. Mann ve ark. (1989), yaptıkları bir çalışmada, sınıf düzeyi düşük öğrencilerin karar vermenin kendilerini etkilemeyen bir durum olduğunu düşünmeleri, karar verilmesi gereken durumda panik ve umursamaz davranıp, sorumluluğu ailelerine bıraktıklarını saptamışlardır.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Avşaroğlu, 2007), öğrencilerin okudukları sınıfa göre karar vermede özsaygı açısından anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıflara göre karar verirken kendine daha özgüvenli ve kendi kararlarını daha benimseyici tutumlar sergiledikleri

söylenebilir. Sınıf değişkeni açısından karar verme stilleri alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmamıştır.

Alan değişkeninde, Dikkatli alt boyutunda Fen alanı lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin alan seçimlerinde kullanılan ana ölçüt akademik performanstır. Okullarda Fen alanını genellikle akademik performansı yüksek olan öğrenciler seçmektedirler. Bu öğrencilerin karar vermeden önce özenle bilgiyi arayıp, alternatifleri değerlendirdikten sonra karar vermeleri aynı şekilde fen ve matematik derslerinin mantığıyla, problem çözme alışkanlıklarıyla ve analitik becerilerinin bu dersler sayesinde gelişmesiyle de örtüşmektedir.

Bu öğrenciler okullarında başarılı ve zeki olarak algılanan öğrenciler oldukları için yönetim, öğretmen ve arkadaşlarının sosyal desteklerini de almaktadırlar. Kendilerinden beklentinin yüksek olduğu kadar kendilerine olan yardımın da yüksek olduğu söylenebilir. Ünüvar (2003) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin benlik saygısı ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ergenlerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı bulunmuştur. Bednar ve Fisher (2003) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerin karar verme davranışı ve ebeveynlik stili arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerinin stili ne olursa olsun ergenlerin sosyal içerikli kararlarda arkadaşlarına başvurduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırma sonuçlarında da arkadaştan algılanan desteğin önemi görülmüştür.

Yatılılık (ailesiyle kalıp kalmama) değişkeninde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin ailesiyle birlikte kalması veya bir yurtta, akrabasında vb. ailesi dışındaki yerlerde kalması arasında karar verme stillerinde anlamlı bir farklılığın olabileceği tahmin edilmiştir. Karar alırken aile bireylerinden etkilenmek, onlara danışmak, aileden destek almak ailesinden uzakta yaşayanlara göre daha avantajlı durumda olması beklenirken herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Başarı ortalaması değişkeninde, Dikkatli alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur. Başarı ortalaması 69-84 arası olan grup ortalaması 55-68 olan gruptan daha fazla, ortalaması 55-68 arası olan grup ortalaması 85-100 olan gruptan daha fazla Dikkatli karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Akademik performansı iyi olan öğrencilerin Dikkatli karar verme stilini diğer gruplara oranla daha fazla kullanıyor olması normal karşılanacak bir durumdur. Fakat akademik performansı en üst düzeyde olan grubun (ortalaması 85-100 olanlar) daha düşük performansa sahip olan gruptan daha az Dikkatli karar verme stilini kullanması okul türü değişkeninde de rastladığımız akademik yönden daha iyi olan Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla Panik karar verme stilini kullandıklarıyla örtüşmektedir.

Akademik performansı yüksek olan öğrencilerden aile, yönetim, arkadaş beklentileri de yükselmektedir. Bu öğrencilerden sürekli aynı performans beklenmekte, bu da onlar üzerinde bir baskı unsuru olarak algılanabilmektedir. Baskı altındaki öğrencilerin daha az Dikkatli karar verme stilini kullanmaları doğal karşılanabilir.

Giriş puanı değişkeninde, Özsaygı, Dikkatli, Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. Giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası alan grupların, giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla Özsaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası alan grupların, giriş puanı 349 ve altı alan gruptan daha fazla Dikkatli karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır. Giriş puanı 349 ve altı alan grup, giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası gruptan daha fazla Kaçıngan karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır. Giriş puanı 500-450 arası alan grup giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası alan gruptan daha fazla, giriş puanı 349 ve altı alan grup giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası alan gruptan daha fazla Erteleyici karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır. Giriş puanı 500-450 arası alan grup giriş puanı 449-400 arası alan grup ile giriş puanı 399-350 arası alan gruptan daha fazla Panik karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır.

SBS giriş puanları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlardan daha fazla Özsaygıya sahip olması, buna paralel daha fazla Dikkatli karar verme stillerini kullandıkları gözlenmektedir. Karar vermede özsaygı, gençlerin daha özerk olma davranışıyla (Köse, 2002) ve kendilerine güven duymalarıyla açıklanabilir. Bu durum gençlerin bir şeyle ilgili düşüncelerini açıkça söyleyebilme, yaptığı veya yapmak istemediği şeyi kendi iradesiyle sonuçlandırabilme, karar verirken başkalarından bağımsız olma, istediğini yapabilmede kendini rahat ve özgür hissetme gibi nitelikleri taşıyabilmektir.

Mann ve Diğ. (1998), karar vermede özsaygı ile dikkatli karar verme stili arasında, anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıların bu bulgularına göre karar verme becerisine güvenen ve karar verme durumunda kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin, karar verirken daha dikkatli davrandıkları söylenebilir. Avşaroğlu (2007)'nun yaptığı araştırmada, öğrencilerin benlik saygılarının, karar verme stilleri alt boyutlarından dikkatli karar vermeyi anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ile dikkatli karar verme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten Deniz (2004), verilen karara atfedilen değer ve oluşturulan güvenin önemine değinmiştir.

SBS giriş puanları düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara oranla daha fazla Kaçıngan ve Erteleyici karar verme stillerini kullanmaları, onlardaki özgüven eksikliğine bağlı olabileceğini düşündürtmektedir. Avşaroğlu (2007) araştırmasında, öğrencilerin benlik saygılarının, karar verme stilleri alt boyutlarından Kaçıngan ve Erteleyici karar vermeyi anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yüksekkaya'nın (1995), Pope ve diğerlerinden aktardığına göre benlik saygısı yüksek olan bireylerin beklentileri ve tutumları, onları daha çok bağımsızlığa ve yaratıcılığa yönlendirmektedir. Daha atılgan ve gayretli sosyal davranışlar göstermelerini olanaklı kılmaktadır. Benlik saygısı düşük olan bireylerin durumu ise çevrelerine karşı kendilerini yapay olarak olumlu bir tutum içinde gösterir ve yeterli bir kişi olarak gösterme çabasını güderler. Reddedilme kaygısı ile insanlarla ilişki

kurmaktan kaçınarak, kendi içine çekilir, onay görmeyecek bir fikir ileri süreceği endişesi yaşayarak geri çekilirler. Bu durum, sosyal ilişkilerini sınırlar ve başkaları ile dostça ve destekleyici nitelikte ilişki kurma olasılığını azaltmaktadır.

Shavit ve Shouval (1980), bu yaklaşıma benzer bir açıklama yapmaktadır ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, dışsal olumlu değerlendirmeler karşısında benlik saygısı düzeylerinin arttığını, olumsuz değerlendirmeler karşısında ise azaldığını, yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilerin ise olumlu veya olumsuz değerlendirmeler karşısında anlamlı bir değişmenin olmadığını gözleyerek, yüksek benlik saygısının daha tutarlı bir bakış açısı ve algılama zenginliği kazandırdığını vurgulamaktadır. Güçlü bir kişilik örüntüsüne sahip birey, olumsuzluklar karşısında daha mantıklı kararlar vererek üstesinden gelmeye çalışır. Üstesinden gelmeye çalışırken verdiği kararın arkasında durma kararlılığını ve doğruluğunu kendine güç ve güven olarak tanımlar ve bilişsel düzeyde kendini başaçıkan birisi olarak tanımlar. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumlu tanımlar, kendilerine olan inanç ve güvenleri içsel olarak daha tutarlıdır ve çevreye karşı duyarlı olmalarına karşın daha özerk ve bağımsızdırlar (Burns, 1982; Demo ve Saving-Williams, 1992).

İnanç (1997), üniversitede öğrenim gören gençlerin cinsiyetlerine göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını ancak akademik başarı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır. Burnett, Mann ve Beswick (1989), öğrencilerin benlik saygısının, karar verme stilleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamış ve özsaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin seçici karar verme stilini kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Burnett (1991), karar verme sürecinde kendine güven duygularının düşük olmasının, bireyin karar vermesinde sıkıntı doğurduğunu, yüksek bir benlik saygısı, karar verme durumunda, bireyin daha daha akılcı ve mantıklı karar vermesini sağladığını belirtmektedir. Araştırmasında benliğin tüm yönlerinin (genel, akademik, sözel, güvenirlik ve problem çözme) dikkatli karar vermeyi olumlu yönde etkilediğini saptamış, karar vermede özsaygı ile dikkatli karar vermenin pozitif yönde ilişkisi olduğunu bulmuş ve benlik saygısı düzeyi ile karar verme stillerinin birbirini etkilediğini ve iç içe bir

süreç olarak bireylerin yaşamlarında bunları kullandığını ve ayrıştırmanın mümkün olamayacağını yorumlamıştır.

Benlik saygısının karar vermeyi açıkladığını belirten başka bir araştırmada Radford ve diğ. (1993), karar vermede özsaygı düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha az karar stresi yaşadıklarını, seçim ve sorumluluk stillerini kullanmaya daha yatkın davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan da anlaşıldığı gibi benlik saygısının karar verme sürecini ve bireyin karar verme stillerini etkilediği söylenebilir.

Ergenlik döneminde kendini yargılama artmaktadır. Kimlik kazanma sürecine giren ergen yaşamını ve kendini sorgulamaktadır. Bu sorgulamada olumsuz özellikler üzerinde odaklanan ergenlerin, öz-saygılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle sorumluluklarını yerine getirmediklerinde bu durum özsaygı gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ergenlerin sorumluluklarını yerine getirmelerinde onlara destek sağlamak, sıcak ve destekleyici ilişkiler kurmak özsaygı gelişimini olumlu etkilemektedir (Çolakkadıoğlu, 2010).

SBS giriş puanları yüksek olan öğrenciler aynı zamanda Panik ve Erteleyici karar verme stillerini daha fazla kullanmaları dikkati çekmektedir. Bu sonuç, okul türü değişkeninde, Anadolu lisesi öğrencilerinin Genel lise ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla Panik karar verme stilini kullandıkları tespitiyle de örtüşmektedir. Avşaroğlu (2007)'nun yaptığı araştırmada, genel lise, anadolu lisesi veya kolejden öğrencilerin Erteleyici karar verme stillerini, meslek lisesinden mezun öğrencilere göre daha çok gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kardeş sayısı değişkeninde, Kaçıngan alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur. Üç kardeş olanlar dört kardeş olanlardan daha fazla, beş ve üstü kardeş olanlar dört kardeş olanlardan daha fazla Kaçıngan karar verme stilini kullandıkları saptanmıştır. Kardeş Sırası (kaçıncı kardeş olduğu) değişkeninde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Aile içindeki çok kardeşlilik, sorumluluk almada da problemlere yol açabilir. Kardeşler sorumluluklarını birbirlerine devrederek, bu yükün altından kurtulmak isteyebilirler. Aynı şekilde alınması gereken bir kararı da başkalarına bırakarak kaçınabilirler. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuklara harcanan zamanın, gösterilen sabrın ve özenin, ekonomik kazancın, verilen desteğin daha fazla sayıda çocuk tarafından paylaşılıyor olması sebebiyle fazla sayıda kardeşe sahip olan ergenlerin diğerlerinden daha düşük düzeyde sosyal destek görmesine ve algılıyor olabilmesine sebep olabilir.

Şencan (2009) tarafından yapılan çalışmada iki kardeş olan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri dört ya da daha fazla kardeş olanlardan yüksek bulunmuştur. Benzer bulgulara Elbir (2000) ve Kahriman (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır. Dülger (2008) tarafından yapılan araştırmada da aileden algılanan sosyal desteğin ve karar vermede ihtiyatlı seçiciliğin kardeş sayısı değişkenine göre değiştiği görülmüştür. Çok kardeşlilik dolayısıyla ailenin büyüklüğü de karar vermeyi etkileyebilecek faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Waters ve Stinnett (1971), geniş ailelerde daha fazla ebeveyn otoritesinin olduğunu bulmuştur. Küçük ailelerde ergenlerin kararlara daha fazla katılabilme imkânı vardır. Küçük ailelerdeki ebeveyn, çocukları ile daha fazla zaman geçirebilmekte, maddi yönden onlara daha iyi destek olabilmekte ve kararlarını daha iyi düşünerek verebilmektedir. Dolayısıyla küçük ailelerdeki ergenlerin aile kararlarına katılma imkânlarının daha fazla olacağı, böylece karar vermede daha yeterli bireyler haline gelecekleri öne sürülebilir (Akt. Brown ve Mann, 1990). Brown ve Mann'in yaptıkları araştırma sonuçları bu hipotezi desteklememiş, küçük aileye mensup ergenlerle geniş aileye mensup ergenlerin karar verme yeterliliği açısından birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadıkları görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alıp almama, Annenin sağ olup olmaması, Babanın sağ olup olmaması, Anne-babanın birlikte olup olmaması değişkenlerinde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Annenin eğitim seviyesi, Babanın eğitim seviyesi ve Ailenin gelir düzeyi değişkenlerinde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır. Anne ve babanın eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocuklarına daha iyi model olacakları, özgüvenlerini geliştirecekleri, onların karar verme süreçlerine daha fazla katkıda bulunarak sağlıklı ve mantıklı karar vermelerini sağlayabilecekleri varsayılmıştır. Ergen karar verirken ebeveyninin desteğine, bilgisine ve tecrübesine ihtiyaç duyabilir. Eğitim seviyesi düşük anne-babaların belli noktalarda çocuklarının karar verme becerilerine katkıda bulunamayacakları, ergenlerin bu noktada aile desteğinden uzak kalacakları düşünülmüştür.

Yiğit (2005), mantıklı ve içtepisel karar vermede anne eğitim düzeyinin etkili olduğunu bulmuştur. Babanın eğitim düzeyi açısından karar verme davranışının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Özel (2009)'in araştırmasında, anne eğitim seviyesi yükseldikçe bireyin karar verme yeteneğine güven düzeyi arttığı, anne eğitim seviyesi düştükçe sorumluluktan kaçma ve umursamazlık puanları arttığı tespit edilmiştir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça ergenin karar verme sürecinde kendine güveni artmaktadır. Güçray (1998)'ın araştırmasında, kaçınma karar verme stilinde anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği; ilgisizlik, aşırı uyarılmışlık ve seçicilik stillerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Candangil (2005), özsaygı boyutunda anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Ailenin gelir durumunun iyi olmasının ebeveynin çocuğuna vereceği desteği artıracağı, güven duygusunu destekleyeceği, maddi engellerde ortaya çıkan bazı olumsuz duyguların daha kolay aşılacağı varsayılmıştır. Literatürde buna benzer sonuçlara rastlandığı gibi bunda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Taşdelen (2002)'in araştırmasında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni bağımlı karar verme stili açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Yiğit (2005) de çalışmasında; ailenin gelir durumunun kararsızlık alt boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturduğu; mantıklı, içtepisel ve bağımlı karar verme açılarından anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgularını elde etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırma; farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim yapan Genel Lise, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi, Bakırköy ilçesindeki okullar arasından Oransız Tesadüfi (Random) Küme Örnekleme modeliyle oluşturulmuştur. Örneklemi oluşturan okullar şunlardır; Bakırköy Gürlek Nakipoğlu Lisesi (Genel Lise), Bakırköy Lisesi (Genel Lise), Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi, Bakırköy İmam Hatip Lisesi (Meslek Lisesi) ve Bakırköy Yeşilköy Anadolu Lisesi.

Araştırmada öğrencilerle ilgili çeşitli demografik bilgileri toplamak amacıyla Öğrenci Bilgi Formu, öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için "Düşünme Stilleri Envanteri", karar verme stilleri puanlarını belirlemek için "Melbourne Karar Verme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları

için aritmetik ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver: 17.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum p<,05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya her okuldan 160 öğrenci olmak üzere, 500'ü kız, 300'ü erkek toplam 800 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 320'si (%40.0) Genel lise, 160'ı (%20.0) Anadolu lisesi, 320'si de (%40.0) Meslek lisesinde öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin 243'ü (%30.4) 15 yaş ve altında, 201'i (%25.1) 16 yaş grubunda, 195'i (%24.4) 17 yaş grubunda, 161'i de 18 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 200'ü (%25.0) 9. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 10. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 11. sınıf düzeyinde, 200'ü (%25.0) 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 256'sı (%32.0) Fen alanında, 264'ü (%33.0) TM alanında öğrenim görmektedir. 280 öğrencinin ise (%35.5) alan tercihi henüz kesinleşmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 766'sı (%95.8) ailesinin yanında ikamet etmekte iken, 34'ü (%4.3) diğer koşullarda ikamet etmektedir.

Öğrencilerin 56'sının (%7.0) bir önceki yılın başarı ortalaması 54 ve altı, 187'sinin (%23.4) 55-68 puan, 391'inin (%48.9) 69-84 puan, 166'sının (%28.8) başarı ortalaması ise 85-100 puan aralığında bulunmaktadır. Öğrencilerin 154'ünün (%19.3) OKS/SBS puanı 500-450 arasında, 146'sının (%18.3) 449-400 puan

arasında, 304'ünün (%38.0) 399-350 puan arasında, 196'sının ise (%24.5) 349 ve altında bulunmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 55'i (%6.9) tek çocuk, 350'si (%43.8) 2 kardeş, 221'i (%27.6) 3 kardeş, 105'i (%13.1) 4 kardeş, 69'u da (%8.6) 5 ve üstü kardeştir. Bu öğrencilerin 371'i (%46.4) ilk çocuk, 262'si (%32.8) 2. kardeş, 105'i (%13.1) 3. kardeş, 29'u (%3.6) 4. kardeş, 33'ü de (%4.1) 5. ve üstü kardeştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 310'u (%38.8) okulöncesi eğitim aldıklarını, 490'ı ise (%61.3) okulöncesi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 795'i (%99.4) annelerinin sağ olduğunu, 5'i ise (%.6) annelerinin vefat etmiş olduğunu, 786'sı (%98.3) babalarının sağ olduğunu, 14'ü ise (%1.8) babalarının vefat etmiş olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin 759'u (%94.9) anne-babalarının birlikte olduğunu, 25'i de (%3.1) anne-babalarının ayrı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri 14'ünün (%14.6) 1000 TL ve altında, 236'sının (%29.5) 1001-1500 TL arasında, 201'inin (%25.1) 1501-2000 TL arasında, 118'inin (%14.8) 2001-3000 TL arasında, 128'inin de (%16.0) 3001 ve TL ve üzeri grupta yer almaktadır.

Öğrencilerin annelerinin 364'ü (%45.5) ilkokul ve altı, 153'ü (%19.1) ortaokul, 179'u (%22.4) lise, 102'si ise (%12.8) üniversite ve üstü eğitim düzeyinde, öğrencilerin babalarının ise 210'u (%26.3) ilkokul ve altı, 183'ü (%22.9) ortaokul, 221'i (%27.9) lise, 184'ü ise (%23.0) üniversite ve üstü eğitim düzeyindedirler.

Öğrencilerin düşünme stili olarak en çok sırasıyla Yasayapıcı (34,12), Aşamacı (32,20), Yürütmeci (31,30), Yenilikçi (31,22), Yargılayıcı (30,23), İçedönük (30,21), Dışadönük (29,60), Anarşik (28,90), Tekerkçi (28,65), Bütüncü (28,55), Ayrıntıcı (28,46), Çokerkçi (26,78) ve Tutucu (26,07) stillerini kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin karar verme stili olarak en çok sırasıyla Dikkatli (9.18), Panik (4,73), Kaçıngan (4,59) ve Erteleyici (4,17) stillerini kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin Dikkatli Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, Anarşik, Ayrıntıcı, İçedönük, Dışadönük, Yenilikçi alt boyutlarıyla pozitif, Tutucu alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Kaçıngan Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Dışadönük, Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Erteleyici Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Panik Karar Verme Stili ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Çokerkçi, Bütüncü ve Tutucu alt boyutlarıyla pozitif, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutuyla negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Düşünme Stilleri alt boyutlarıyla değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır;

Yaş ve kardeş sayısı değişkenlerinde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeninde, Yürütmeci ve Aşamacı alt boyutlarında kızlar lehine,

Tekerkçi, Çokerkçi ve Tutucu alt boyutlarında erkekler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul değişkeninde, Yasayapıcı, Yargılayıcı, Tekerkçi ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul türü değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Tekerkçi, Bütüncü, İçedönük ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Sınıf değişkeninde, Aşamacı ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Alan türü değişkeninde, Yargılayıcı, Aşamacı, Yenilikçi alt boyutlarında Fen alanı lehine, Tutucu alt boyutunda ise TM alanı lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Yatılılık değişkeninde, Aşamacı, İçedönük ve Yenilikçi alt boyutlarında ailesiyle kalanlar lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Başarı ortalaması değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Aşamacı ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Giriş puanı değişkeninde, Yasayapıcı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Bütüncü, Ayrıntıcı, İçedönük ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkeninde, Yargılayıcı ve Yenilikçi alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkeninde, Yürütmeci ve Aşamacı alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Annenin sağ olup olmaması değişkeninde, Yargılayıcı, Dışadönük ve Yenilikçi alt boyutlarında annesi sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Babanın sağ olup olmaması değişkeninde, Tekerkçi alt boyutunda babası sağ olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Anne-babanın birlikte olup olmaması değişkeninde, Yasayapıcı ve Yenilikçi alt boyutlarında anne-babası birlikte olanların lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Annenin eğitimi değişkeninde, Yürütmeci ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Babanın eğitimi değişkeninde, Bütüncü ve Tutucu alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Ailenin gelir düzeyi değişkeninde, Yürütmeci, Aşamacı, Dışadönük ve Yenilikçi alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Karar Verme Stilleri alt boyutlarıyla değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır;

Yatılılık, kardeş sırası, okul öncesi eğitim, annenin sap olu olmaması, babanın sağ olup olmaması, anne-babanın birlikte olup olmaması, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinde hiçbir farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Yaş değişkeninde, Dikkatli ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeninde, Kaçıngan ve Erteleyici alt boyutlarında erkekler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul değişkeninde, Dikkatli, Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul türü değişkeninde, Panik alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur.

Alan değişkeninde, Dikkatli alt boyutunda Fen lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Başarı ortalaması değişkeninde, Dikkatli alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur.

Giriş puanı değişkeninde, Özsaygı, Dikkatli, Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Kardeş sayısı değişkeninde, Kaçıngan alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Elde edilen verilerin daha sağlıklı bir şekilde genellenebilirliğini artırmak amacıyla araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenmelidir.

2. Ülkemizde düşünme stilleri konusunda kısıtlı sayıda araştırma ve eser bulunmaktadır. Bu nedenle düşünme stilleri konusunda yapılacak yeni araştırmalarla alan yazın geliştirilmelidir.

3. Okullarda görev yapan rehber öğretmenler bilgilendirilerek, öğrencinin aldığı kritik kararları gerçekleştirilirken göz önünde bulundurulması gereken bireysel özellikler arasında düşünme ve karar verme stilleri de yer almalıdır.

4. Öğretmenler ve okul yöneticileri düşünme ve karar verme stilleri konusunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu bağlamda öğretmen ve idarecilerin olası kararların nedenleri arasında öğrencilerin bu stillerini değerlendirmelerine de imkân hazırlanmalıdır.

5. İlköğretim ve lise müfredatlarında öğrencilerin bir olaya veya duruma birçok açıdan bakmayı öğretecek düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere sık sık yer verilmelidir.

6. Okul rehberlik servisleri öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirici etkinlik programlarına yer vermelidir.

7. Öğrencilere etkili karar verme programları uygulanarak bir problem karşısında daha iyi nasıl karar alabilecekleri öğretilmelidir.

8. Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme ve karar verme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak daha kapsamlı araştırmalarda ilköğretimden lise sona kadar öğrencilerdeki stillerin gelişiminin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

9. Bu araştırmada düşünme stillerinin karar vermeye etkisi belli değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak anne-baba tutumları, problem çözme becerisi, denetim odağı, etkili iletişim becerileri gibi değişkenlerin de karar vermeyi etkilediği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

10. Karar verme ve düşünme stillerine yönelik eğitim programları düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Öğrencilerin düşünme ve karar vermelerinin arka planında kullandıkları stiller kendilerine öğretilerek farkındalıkları artırılmalı ve buna göre önlemler almaları sağlanmalıdır.

11. Öğretmenlerin ve idarecilerin de kendi düşünme ve karar verme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanarak, eğitim ortamına izdüşümleriyle ilgili farkındalıkları artırılmalıdır.

12. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme stillerini göz önünde bulundurarak verecekleri projeleri ve ödevleri, sınıf içi uygulamaları, değerlendirme araçlarını hazırlamalıdırlar.

13. Öğretmenler, sınıftaki öğrencileri tek tip bir blok halinde algılamak yerine, onların farklı düşünme stillerinin olduğunu göz önünde bulundurarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak için farklı düşünme stillerini geliştirmeleri yönünde sınıf içi etkinliklere yer vermelidirler.

14. Öğrencilerin düşünme stilleri üniversite ve meslek tercihlerinde dikkate alınmalıdır.

15. Bireyler yaşamlarında sürekli karar verme durumunda kalırlar. Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerde karar verme becerisini geliştirmek olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ne tür problemlerle ve zorluklarla karşılaştıklarını, hangi kararın onlar için daha uygun olacağını, onlara nasıl destek olacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.

16. Karar verme becerileri ile ilgili gelişimi hedefleyen etkinliklerin sayısının arttırılması, farklı derslerde, farklı ortamlarda, farklı zamanlarda öğrencilerin bu etkinliklerle karşılaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

ADAİR, J., 2000 **Karar Verme ve Problem Çözme.** Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara, Gazi Kitapevi.

ADAK, A., 2006 **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKBULUT, E., 2006 **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi.** Denizli, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 26-28 Nisan.

AKINOĞLU, O., 2003 "Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme". **Değerler Eğitimi Dergisi.** 1 (3), 7-26.

ALBAİLİ, A. M., 2007 "Differences in Thinking Styles Among Low, Average and High-Achieving College Students" **13 th International Conference on Thinking**, Norrloping, Sweden, 17-21 June, 5-10.

ALTUNTAŞ, E. A., 2008 **Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALVER, B., 2004 "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 185-202.

ALVER, B., ADA, Ş., ÇAKICI, D., 2006 "Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı:13.

AMATO, P.R., KEİTH, B., 1991 "Parental divorce and the adult well being: a meta-analysis". **J Marriage Fam.** 53: 43-58.

AMATO, P.R., 2001 "Children of divorce in the 1990's: An update of the meta-analysis". **J Family Psychology**. 15 (3): 355-370.

ANIL, D., 2009 "Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler". **Eğitim ve Bilim**. 34 (152), 87-100.

ARKONAÇ, S. A., 1998 **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi**. İstanbul, Alfa Yayınları.

ASİLTÜRK, A., 2004 "Boşanma ve Velayet". **Popüler Psikiyatri Dergisi.** Sayı 17, Ocak-Şubat 2004.

AŞKAR, P. ve OLKUN, S., 2005 "PİSA 2003 Sonuçları Açısından Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı". **Eurasian Journal of Educational Research**. 19, 15-34.

ATEŞ, H., 1989 **Yönetimde Karar Verme-Yaratıcılık ve Liderlik Etkileri**. İ.Ü. İşletme Fakültesi, Organizasyon ve İşletme Politikası Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

AVŞAROĞLU, S., 2007 **Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başaçıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

AYDEMİR, S. E., 2007 "Öğrencilerin Başarı Durumlarını Etkileyen Nedenler". **Eğitim Bülteni Dergisi**, Sayı 20, Yıl 5.

BACANLI, F., 2000 "Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 2 (14), 7-16.

BACANLI, F., SÜRÜCÜ, M., 2006 "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 45 (7–35).

BAĞIRKAN, Ş., 1983 **Karar Verme**. İstanbul: Der Yayınları.

BALGAMIŞ, E., 2007 **Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BALGAMIŞ, E. ve BALOĞLU, M., 2005 "Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki", **XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30.

BALIM, A. G., EVREKLİ, E., İNEL, D. ve DENİŞ, H., 2009 "Türkiye'nin PISA 2006'daki Durumu Üzerine Bir İnceleme: Fen Bilimleri Yeterlilik Düzeyinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Göre Değerlendirilmesi". **E-Journal of New World Sciences Academy**. 4 (3), 1C0079.

BALKIS, M., 2004 "Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 9-17.

BALKIS, M., 2006 **Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzlarıyla İlişkisi**. Doktora Tezi, İzmir, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BALKIS, M., 2007 "Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (1) 21. Sayı, 67-83

BARON, J., 2000 **Thinking and Deciding**. 3. Basım. ABD: Cambridge University Press.

BAŞARAN, N., 2006 **Erken Öğrenme Becerilerini Değerlendirme Aracının Tokat Örnekleminde 48–66 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BAŞOL, G. ve TÜRKOĞLU, E., 2009 "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki". **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt:6, Sayı:1.

BATÇIOĞLU, G., 1994 **Karar Verme Sürecinin Analizi**. Yüksek Lisans Tezi, Malatya, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BEDNAR, E. D. ve FİSHER, T. D., 2003 "Peer Referencing in Adolescent Decision Making As a Function of Perceived Parenting Style". **Adolescence,** 38 (152), 607–621.

BENSON, C., 2007 I Don't Think I Can Do It; I Can't Work It Out For Myself, The Importance of Providing Primary Children with Thinking Skills for Their Future Lives. 05.02.2012 tarihinde aşağıdaki web adresinden alınmıştır: **http://www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/connect/clarebenson.pdf**

BERBEROĞLU, G. ve KALENDER, İ., 2005 "Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PİSA Analizi". **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 4 (7), 21-35.

BERNARDO, Allan B.I., ZHANG, Li-Fang., CARMELO, M.Callueng., 2002 Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. **The Journal of Genetic Psychology**. c.163.s.2: 149-163.

BESWİCK, G., ROTHBLUM, E. D., ve MANN L., 1988 Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist**. 23, 207-217.

BLUESTEİN, D. L., 1985 **The Relationship Between Selected Social Cognitive Factors and Career Decision Making Process**. Unpublished Dissertation. Columbia University, USA.

BLUESTEİN, D. L., 1990 Relation Between Ego Identity Statuses and Decision-Making Styles. **Journal of Counseling Psychology**. Vol: 37 (2), 160 – 168.

BORDERS, M., 2009 "Project Hero: A Goal-Setting and Healthy Decision-Making Program". **Journal of School Health**, 79 (5), 239-243.

BOWEN, H. R., 1980 **Investment in Learning**. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

BÖYÜK, U., TANIK, N., SARAÇOĞLU, S., 2011 "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi". **TÜBAV Bilim Dergisi**. Cilt 4 (1), 20-30.

BROWN, J. E. ve MANN, L., 1990 "The Relationship Between Family Structure and Process Variables and Adolescent Decision Making". **Journal of Adolescence**, 13 (1), 25-37.

BROWN, J. E. ve MANN, L., 1991 Decision Making Competence and Self-esteem: A Comparision of Parents and Adolescents. **Journal of Adolescence**. Vol: 14 (4), 363-371.

BYRNES, J. P., 1998 **The Nature and Development of Decision Making: A Self Regulation Model**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BYRNES, J. P., 1999 Learning to Make Good Decisions: A Self-Regulation Perspective. **Child Development**. Vol: 70 (2), 1121 – 1140.

BULUŞ, M., 2000 **Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BULUŞ, M., 2005 "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi", **Ege Eğitim Dergisi**, 6, 1-24.

BURDEN, R., 1998 How Can We Best Help Children To Become Effective Thinkers And Learners?; The Case For And Against Thinking Skills Programmes. **Thinking Through The Curriculum**. ed. Robert Burden, Marion Williams. İngiltere: Routledge. 1-27.

BURGER, J. M., 2006 **Kişilik**. Çev: İ. D.E. Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs Yay.

BURNETT, P.C; MANN, L; BESWİCK, G., 1989 "Validation of the Flinders Decision-Making Questionnaire on Course Decision Making by Students". **Australian Psychologist**. Vol: 24. 285-292.

BURNETT, P.C., 1991 "Decision-Making Style and Self-Concept". **Australian Psychologist**. Vol: 26. 55-58.

BURNS, R., 1982 **"Self-Concept Development and Education"**. London: Holt Rinehanger Winston.

BURSALIOĞLU, Z., 2000 **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara, Pegem Yay.

CAN, H. ve GÜNEY, S., 2007 **Genel İşletme, İlkeler, Kavramlar, Kuramlar**. Arıkan Yayınları, İstanbul.

CAN, H., YAŞAR, A., TUNCER D. Y., 2004 **Genel İşletmecilik Bilgileri**. 15. Baskı, Siyasal Kitapevi, BRC Basım Matbaacılık, Ankara.

CAN, Ö., 2009 **Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

CANDANGİL, S., 2005 **Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel, Sosyal ve Ailesel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

CANO-GARCİA, Fransisco, A., ELAİNE, Hewitt Hughes., 2000 Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. **Educational Psychology**. 20 (4), 413-431.

CEMALCILAR, İ., BAYAR, D., AŞKUN, İ., ÖZALP, Ş., 1975 **İşletmecilik Bilgisi**. 2. Baskı, Eskişehir İİBA Yayın No: 122, Kalite Matbaası, Ankara.

CENKSEVEN, Ö. F., ÇOLAKKADIOĞLU, O., 2009 "Ergenlerde Öznel İyi Olmanın Yordayıcıları Olarak Karar Verme ve Problem Çözme". **XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. s. 118, Ege Üniversitesi, İzmir.

CEVİZCİ, A., 2005 **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul, Paradigma Yayınları.

CEYLAN, E., 2009 "PISA 2006 Sonuçlarına Göre Türkiye'de Fen Okuryazarlığında Düşük ve Yüksek Performans Gösteren Okullar Arasındaki Farklar". **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 4 (2), 55-75.

CİLLİERS, C. D.; STERNBERG, R. J., 2001 Thinking Styles: Implications for Optimising Learning and Teaching in University Education. **South African Journal of Higher Education**. c.15. s1: 13-24.

CLARK, J. L., ve HİLL, O. W., 1994 Academic procrastination among African-American college students. **Psychological Reports**. 75, 931-936.

CLEMEN, R.T., REİLLY, T., 2001 **Making Hard Decisions with Decision Tools**. New York, Duxbury Thomson Learning.

COHEN, L, MANİON, L. ve MORRİSON, K., 1998 **A Guide to Teaching Practice**. Fourth Edition, Routledge, London and New York.

COLEMAN, J. C. & HENRY, L. B., 1999 **The Nature of Adolescence**. London: Routledge.

CONGER, J. J. & GALAMBOS, N. L., 1997 **Adolescence and Youth**. U.S.A.: Longman.

COPLEY, J. V., 2000 **The Young Child and Mathemamatics.** USA: National Association for The Education of Young Children.

COŞKUN, M. K.; ÜNAL, B., 2003 "Cultural Capital, Educational Attainment And Reproduction of Inequality: The Case of Turkey", ISA Research Committee on Social Stratifi cation and Mobility (RC28), **Education and Social İnequality**. 22-24 August, New York University, New York.

CURA, E., 2009 **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri Ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

CÜCELOĞLU, D., 1994 **İçimizdeki Çocuk**. Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÇAĞDAŞ, A. ve SECER, Z. (Ed)., 2004 **Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne-Baba Eğitimi.** Konya: Eğitim Kitapevi.

ÇATALBAŞ, E., 2006 **Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişki.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇEKBAŞ, Y., YAKAR, H., YILDIRIM, B. ve SAVRAN, A., 2003 "Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi". **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET).** 2 (4), 11.

ÇELEN, F. K., ÇELİK, A., SEFEROĞLU, S. S., 2011 "Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları." **Akademik Bilişim.** Malatya, İnönü Üniversitesi, 2-4 Şubat 2011.

ÇELİK, B., 2008 **Bayan Yöneticilere Yönelik Tutumlar Ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇETİNGÜÇ, M., 2001 **Havacılıkta Karar Verme.** (Çevrimiçi) http://www.hvtd.org/htm/wordpress/?p=39, 22 Şubat 2011.

ÇOBAN, A. ve HAMAMCI, Z., 2006 "Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi". **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 14 (2), 393–402.

ÇOLAKKADIOĞLU, O., 2003 **Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D.

ÇOLAKKADIOĞLU, O., 2010 **Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen Karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi.** Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÇÖMLEKÇİ, N., 2001 **Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları.** Ankara, Bilim Teknik Yayınevi.

ÇUBUKÇU, Z., 2004/a "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi". **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. (6-9 Temmuz), Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

ÇUBUKÇU, Z., 2004/b "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi". **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 5, Sayı:2.

DAUVERGNE, P., 2000 **"The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds"**. (Çevrimiçi) http://www.cayen.net/sebschess/The%20Case%20for%20Chess%20as%20%20Tool%20to%20Develop%20Our%20Children.pdf, Erişim Tarihi: 09 Nisan 2011.

DAY, V., MENSİNK, D., ve O'SULLİVAN, M., 2000 Patterns of academic procrastination. **Journal of College Reading and Learning**. 30, 120-134

DE BONO, E., 2007 **Kendine Düşünmeyi Öğret**. (Çev. Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1. Basım.

DEMİRBAŞ, H., 1992 **Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar Verme Davranışlarının Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMO, D.H., SAVİNG-WİLLİAMS, R.C., 1992 **"Self-Concept Stability and Change During Adolescence"**. (Edit: Lipka, R.P and Brinithaupt, T.M.). New York: State University of New York Press.

DENİZ, E. M., 2002 **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

DENİZ, M. E., 2004 "Investigation of the Relation Between Decision Making Self-Esteem, Decision Making Style And Problem Solving Skills of University Students". **Eurasian Journal of Educational Research**. Vol: 15. 23-35.

DENİZ, E. M., 2006 "The Relationships Among Coping with Stress, Life Satisfaction, Decision-Making Styles and Decision Self-Esteem: An Investigation with Turkish University Students". **Social Behavior and Personality**, 34 (9), 1161-1170.

DİKEREL, M., 2008 **Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

DEVELİOĞLU, M., 2006 **Problem Çözme Becerileri Yüksek ve Düşük Olan Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİNÇ ARTUT, P. ve BAL, P., 2008 "Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması". **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 17(1), 1-10.

DİNİZ, Herdemtaze Ş., 2005 "Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi". (Editörler: Serdar Erkan ve Alim Kaya). **Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 385-395.

DOĞANAY, A., AKBULUT TAŞ, M., ERDEN, Ş., 2007 "Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** s.52:511-546.

DRUCKER, Peter F., 1994 **Etkin Yöneticilik**. Çev. Ahmet Özden, Nuray Tunalı, Eti Yayıncılık, İstanbul.

DURU, E., 2002 **Öğretmen Adaylarının Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenleri Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DURU, E., 2004 "Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsa Çerçeve", **Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)**, 14, 171-186.

DÜLGER, Ö., 2008 **Ergenlerin Algıladıkları Sosyal Destek ile Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EDWARDS, A., 1959 **Edwards Personel Perference Schedule**. New York: The Psychological Corporation.

ELBİR, N., 2000 **Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ELDELEKLİOĞLU, J., 1996 **Karar Stratejileri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELLİS, A., ve KNAUS, W. J., 1977 **Overcoming procrastination**. New York: Signet Books.

ERASLAN, A., 2009 Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. 3 (2), 238-248.

ERDOĞAN, Ş., 2008 **Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

EREN, E., 2009 **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**. 9. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.

ERKAN, G., 1986 "Boşanmanın Çocukların Benlik Tasarımı Düzeyine Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi**. 4: 141-160.

ERSEVER, Ö.H., 1996 **Karar Verme Becerilerini Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencileri Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERTÜRK, M., 2009 **İşletme Yönetimi ve Organizasyon**. Beta Yayınları, İstanbul.

EŞME,İ., TEMEL, A., SUNAR, F., 2004 **Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?**, Eğitim Araştırması, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mayıs 2004.

EUROPEAN COMMİSSİON, 2000 **European Report on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators**. (Çevrimiçi), http://eupopa.eu.int, Erişim Tarihi: 12.05.2012.

FELSHER H.& CAUFFMAN, E., 2001 "Costs and Benefits of a Decision Decision-Making Competence in Adolescents and Adults". **Applied Developmental Psychology**. 22 (257-273).

FER, S., 2005 Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Validity and Reliability Study of the Thinking Styles Inventory). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)**. c.5 s.2: 433-461.

FER, S., 2007 "What Are the Thinking Styles of Turkish Student Teachers?". **Teachers College Record**. c.109.s.6: 1488-1516.

FER, S. ve CIRIK, İ., 2007 **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

FERRARİ, J. R., 1992 "Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of selfpresentation, self-awareness, and self-handicapping components". **Journal of Research in Personality**. 26, 75-84

FRİEDMAN, I. A. ve MANN, L., 1993 "Coping Patterns in Adolescent Decision Making: An Israeli – Australian Camparision". **Journal of Adolescence**, 16 (2), 187-199.

FRİEDMAN, J. L., SEARS, D. O. ve CARLSMİTH, J. M., 1998 **Sosyal Psikoloji**. Çev. A. Dönmez, Ankara, İmge Kitapevi.

FRİETZSCHE, B.A., YOUNG, B. R. ve HİCKSON, K.C., 2003 "Individual differences in academic procrastination tendency and writing success". **Personality and Individual Differences**. 35, 1549–1557.

FORGATCH, M.S., PATTERSON, G.R., RAY, J. A., 1996 **Divorce and boys' Adjustment problems: Two paths with a single model. Stress, coping, and resiliency in childrenand the family**. EM Hetherington & EA Blechman (Ed), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 67-105.

FROST, R. O. ve SHOWS, R. L., 1993 "The nature and measurement of Compulsive indecisiveness". **Behavioral Research and Therapy**. 31 (7), 683-692

GARMEZY, N. and MASTEN, A., 1994 **Chronic adversites**. In Rutter, M., Taylor, E. And Hersov, L. (Ed.) Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches, Oxford: Blackwell.

GLORİA A. M. ve HİRD, J. S. (1999). Influences of Ethnic and Nonethnic Variables on the Career Decision Making Self Efficacy of College Students. **The Career Development Quarterly**. Vol: 48 (2), 157-174.

GOLİAN, Linda M., 1999 **Thinking Style Preferences Among Academic Librarians: Practical Tips for Effective Work Relationships**. ACRL Ninth National Conference, April 8-11, Detroit, Michigan. (Çevrimiçi) http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl//events/pdf/golian99.pdf, Erişim Tarihi: 09.02.2010.

GORDON, C. P., 1996 "Adolescent Decision Making: A Broadly Based Theory and Its Application to the Prevention of Early Pregnancy". **Adolescence**, 31 (123), 561-584.

GÖKÇE, B., 1988 **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara, Savaş Yayınları.

GRİGORENKO, Elena, L; STERNBERG, Robert J., 1997 Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance. **Exceptional Children**. c.63.s.3: 295-312.

GUSHUE, V. G., 2006 The Relationship of Ethnic Identity, Career Decision-Making Self-Efficacy and Outcome Expectations Among Latino/a High School Students. **Journal of Vocational Behavior**. Vol: 68, 85-95.

GÜÇRAY, S. S., 1998 "Bazı Kişisel Değişkenler Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleri İle İlişkisi". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2 (9), 7-16.

GÜÇRAY, S. S., 2001 "Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi". **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8, 106-121.

GÜÇRAY, S., 2003 "The Analysis of Decision Making Behaviors and Perceived Problem Solving Skills in Adolescents". **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Vol.2 April.

GÜÇRAY, S. S., 2005 A Study of the Decision-Making Behaviours of Turkish Adolescents. **Pastoral Care**. March 2005, 34-44.

GÜLER, G., 1993 **Boşanmış Aile Çocuklarında Görülen Ruhsal Sorunlar ve Hemşirelik Yaklaşımının Araştırılması**. Psikiyatri Hemşireliği Programı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÜMÜŞOĞLU, Ş., ÖZDEMİR, A. "Rekabet Ortamında Karar Verme Süreçlerinde Oyun ve Fayda Kuramı İlişkileri ve Etkileşimi", **Review of Social, Economic & Business Studies**, Vol.9/10, 287-308

GÜNER, Yıldız A., 2006 **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Stratejilerini Yordayan Bazı Değişkenler**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÜRÜZ, D., GÜREL, E., 2006 **Yönetim ve Organizasyon**. Nobel Yayınevi, İstanbul, s. 322.

GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D., 2008 "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki". **İlköğretim Online E-Dergi**, 53-70.

HAYCOCK, L. A., 1993 "The cognitive mediation of procrastination: an İnvestigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs". (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1993). **Dissertation Abstracts International.**

HARİS, R., 1998 **Introduction to Decision Making**. Vanguard University of Southern California, California.

HETHERİNGTON, E.M., KELLY J., 2002 **For better or for worse: Divorce reconsidered**. New York, Norton.

HETHERİNGTON, E.M., HAGAN, M. S., ANDERSON, E.R., 1989 "Marital Transitions: A child's perspective". **Am Psychol**. 44 (2): 303-312.

HETHERİNGTON, E.M., HAGAN, M. S., 1999 "The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective". **J Child Psychiatry**. 40 (1): 129-140.

HİCKS, J. M., 2004 **Problem Solving And Decision Making: Hard, Soft and Creative Approaches**. London: Published by Thomson Learning.

HOLYOAK, Keith J. and MORRİSON, Robert G., 2005 **Thinking and Reasoning: A Reader's Guide**. The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. (Ed. Keith J. Holyoak, Robert G. Morrison). ABD: Cambridge University Press. 1-23.

HORROKS, J., 1965 **Adolescent Attitudes and Goals**. Chicago: Aldine Pub. Com.,15-27

İZGAR, G., 2003 **Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri**. Yüksek Lisans Tezi, Konya, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

IZGAR, H. ve YILMAZ, E., 2007 "PİO ve YİBO'nda görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki". **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 17, 341-351.

İSTANBUL İL M.E.M STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ, 2011 **2010-2011 İstatistik Verileri**. İstanbul.

JACKMAN, H. L., 2005 **Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World**. (Third Edition). New York: Thomson Delmar Learning

JACOBS, J. E. ve KLACZYNSKİ, Paul, A., 2002 "The Development Of Judgement And Decision Making During Chilhood And Adolescence", **Current Directions In Psyhological Science**. 11 (4), 145-150.

JAMES, P. & BYRNES, Ph.D., 2002 "The Development of Decision-Making". **Journal of Adolescent Health**, 31 (208-215).

JANİS, I. L. & MANN, L., 1977 **Decision making: A psychological Analysis of conflict, choice and commitment**. New York: The Free Press. Macmillan Publishing Co.

JONES, Richard N., 1982 **Danışma Psikolojisi Kuramları**. Çev. Füsun Akkoyun vd., Cassell Educational Limited.

KAÇAR, B., 2008 **Lise öğrencilerinin Karar Stratejileri ve Transaksiyonel Analiz Ego (Ben) Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KAHRİMAN, İ., 2002 **Adölesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

KARAKAYA, G., 1998 **Yönetici Eğitiminde Karar Verme Becerileri Geliştirilmesi**. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KAUFMAN, James C., 2002 Narrative and Paradigmatic Thinking Styles in Creative Writing and Journalism Students. **Journal of Creative Behavior.** c.36.s.3: 201-220

KAYA, B., 2009 **İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.

KESİCİ, Ş., 2002 **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.** Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOÇEL, T., 1995 **İşletme Yöneticiliği.** Beta Basım Yayın No: 405, İstanbul.

KÖKNEL, Ö., 2005 **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik.** 17. Basım, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

KÖKSAL, A., 2003 **Ergenlerde Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KÖSE, A., 2002 **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Psikolojik İhtiyaçları ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D.

KRUMBOLTZ, J. D., BECKER-HAVEN, J. F., BURNETT, K. F., 1979 "Counseling Psychology". **Annual Review of Psychology**, 31 (555-602).

KULAKSIZOĞLU, A., 2002 **Ergenlik Psikolojisi.** İstanbul, Remzi Kitabevi.

KUZGUN, Y., 1989 "Sosyo-ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar**". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Sayı: 1-2. 55-67.

KUZGUN, Y., 1992 "Karar Stratejileri Ölçeği Geliştirilmesi ve Standardizasyonu" **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Türk Psikologlar Derneği Yayını, 161–170.

KUZGUN, Y., 1997 **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara, ÖSYM Yayınları.

KUZGUN, Y., 2000 **Meslek Danışmalığı**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

KUZGUN, Y., 2003 **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

KUZGUN, Y., 2005 "Karar Stratejileri Ölçeği". (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Feride Bacanlı). **PDR'de Kullanılan Ölçekler**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 7-28.

KUZGUN, Y., 2006 **Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı**. 2. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

LAM, P. Y. N., 2000 "**The Usefulness of Thinking Styles In Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance**", MA Thesis, Hong hong University: China.

LAY, C. H. ve BURNS, P., 1991 "Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism". **Journal of Social Behavior & Personality**. 6, 605-617.

LİPRİE, M.L., 1993 "Adolescents Contributions to Family Decision Making". **Marriage & Family Review**, 18 (3), 241-253.

LİU, Xiaojing; RİCHARD, J. Magjuka; SEUNG-HEE, Lee., 2008 The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual team performance. **British Journal of Educational Technology**. c.39.s.5: 829-846.

LUZZO, D. A., 1999 Identfying the Career Decision Making Needs of Nontraditional College Students. **Journal of Counseling and Development**. Vol: 77 (2), 135-140.

MANN, L; HARMONİ, R. ve POWER, P., 1989 "Adolescent Decision-Making: The Development of Competence". **Journal of Adolescence**, 12 (3), 265-278.

MANN, L., RADFORD, M., FORD, S., BOND, M., LEUNG, K., NAKAMURA, H. ve diğerleri. 1998 "Cross-Cultural Differences ın Self Reported Decision Making Style and Confidence". **International Journal of Psycholog**, 33 (5), 325-335.

MAOZ-EİDLES, M., 2006 **Personality and Decision Making Style: The Effect of Hardiness and Spontaneity**. Unpublished Master of Arts Thesis. Roosevelt University, Illinois, USA.

MAU, W.C., 2000 "Cultural Differences in Career in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy". **Journal of Vocational Behavior**. Vol: 57. 365-378.

MCCOWN, W., PETZEL, T. ve RUPERT, P., 1987 "An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators". **Personality&Individual Differences**. 8 (6), 781-786.

MEB, 2011 **Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi**. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Aralık 2011.

MEB, 2005 **Orta öğretimde yeniden yapılandırma**. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (Çevrimiçi), http://ogm.meb.gov.tr/ttk_karar.asp, Erişim Tarihi: 06.01.2011.

MEB, 2012 **PİSA**. (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/duyurular/ duyurular2012/ yegitek/PISA.pdf

MEB, 2010 **Uluslar arası öğrenci değerlendirme programı-PISA (Programme for international student assesment)**. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. (Çevrimiçi), http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=83, Erişim Tarihi: 03.02.2011.

MERT, İ. S., 2003 **Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MİLGRAM, N., MEY-TAL, G. ve LEVİSON, Y., 1998 "Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents". **Personality & Individual Differences.** 25 (2), 297-316

MİTCHELL, L.K., & KRUMBOLTZ, J.D., 1990 **Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory**. In Brown, D, Brooks, L., & Associates. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

MONGİN, P., 1997 "Expected Utility Theory" **Handbook of Economic Methodology**. https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/mongin/acces_anonyme/page%20i nternet/O12.MonginExpectedHbk97.pdf, Erişim Tarihi: 1 Aralık 2011, s: 342-350.

MOUTSİOS-RENTZOS, Andreas; SİMPSON, Adrian, 2005 "The Transition to Postgraduate Study in Mathematics: A Thinking Styles Perspective". **Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Melbourne: PME. c.3.s: 329-336.

NAFTEL, M., DRİSCOLL, M., ELİAS, M. & IERARDİ, J., 1993 "Problem Solving and Decision Making in an Eight-Grade Class". **The Clearing House**, 66 (3), 177-180.

NAKTİYOK, A. ve İŞCAN, Ö. F., 2004 "Örgütlerde Farklı Karar Verme Modelleri ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme Kriterleri İle Bireysel Karar Verme Süreçleri Arasındaki İlişki". **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 18 (1-2), 287-306.

NELSON-JONES, R., 1982 **Danışma Psikolojisi Kuramları**. London, Cassell Educational Limited.

OECD, 2007 **PISA 2006**. (Çevrimiçi) http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf, Erişim Tarihi: 15.05.2011.

OFLAR, Y., 2010 **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

OLKUN, S. ve AYDOĞDU, T., 2003 "Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMMS): Nedir? Neyi sorgular?, Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikler?" **İlköğretim-Online**. 2 (1), 28-35.

ONWUEGBUZİE, A. J., 2000 "Academic procrastinators and perfectionistic Tendencies among graduate students". **Journal of Social Behavior & Personality**. 15 (5), 103-110.

OSİPOW, S. H., REED, R., 1985 "Decision-Making Styles and Career Indecision in College Students". **Journal of Vocational Behavior**. Vol: 27. 368-373.

ÖSYM, 2012 **2012-LYS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler**. (Çevrimiçi), http://www.osym.gov.tr/belge/1-13497/sayisal-bilgiler.html, Erişim Tarihi: 17.08.2012.

ÖZCAN, K., 1999 **Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı İlişkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZDEN, Y., 1997 **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Pegem Yayınları.

ÖZEL, M., 2009 **Ergenlerin Denetim Odaklarına ve Algıladıkları Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre Karar Verme Biçimlerinin İncelenmesi: Darıca İlçesi Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZENÇ, B. ve ARSLANHAN, S., 2010 **PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme**. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.

ÖZTÜRK, G., 1996 **Karar Verme Programının Etkililiği Lise 1 Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PALUT, B., 2003 **İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PALUT, B., 2008 "Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki." İzmir, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24: 01-11.

PARCEL, T. L; DUFUR M. J., 2001 "Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement". **Social Forces**. 79 (3). Mart, 881-911.

PARK, Soo-Kyong; KYUNG-HEE, Park; HO-SEONG, Choe., 2005 The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. **The Journal of Secondary Gifted Education**. c16.s.2/3: 87-97.

PASK, G., 1988 Learning Strategies, Teaching Strategies and Conceptual or Learning Style. **Learning Strategies and Learning Styles**. ed. Ronald R. Schmeck. ABD: Plenum Press. 83-129.

PAYNE, W. J; BETTMAN, R. J; JOHSON, J. E., 1993 **The Adaptive Decision Maker**. Cambridge: Cambridge University Press.

PLOUS, S., 1993 **The Psychology of Judgment and Decision Making**. McGraw-Hill series in social psychology. New York, Mcgraw-Hill Book Company.

POTTS, T. J., 1987 "Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures". (Doctoral dissertation, Hofstra University, 1987). **Dissertation Abstracts International**. 48, 1543.

RADFORD, M.H.B.; MANN, L; OHTA, Y; NAKANE, N., 1993 "Differences Between Australian and Japanese Students in Decisional Self-Esteem, Decisional Stress, and Coping Styles". **Journal of Cross-Culturel Psychology**. Vol: 24. 284-297.

RAYNOR, J. O., & ENTİN, E. E., 1982 **Motivation, career striving, and aging**. New York: Appleton-Century.

RENZULLİ, Joseph S., YUN DAİ, David, 2001 Abilities, Interests, and Styles as Aptitudes for Learning: A Person-Situation Interaction Perspective. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles.** Ed. Robert J. Sternberg, Li Fang Zhang. ABD: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers. 23-46.

RİDİNG, R. J. ve RAYNER, S., 1998 **Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior**. Fulton: London.

RİDİNG, R., 2001 The Nature and Effects of Cognitive Style. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles.** Ed. Robert J. Sternberg, Li Fang Zhang. ABD: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers. 47-72.

ROTHBLUM, E. D., SOLOMON, L. J.ve MURAKAMİ, J., 1986 Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **Journal of Counseling Psychology**. 33(3), 387-394.

RUGGERİO, V. R., 2004 **The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought**. 7. Basım. ABD: Pearson Longman.

SABAN, A., 2000 **Öğrenme ve Öğretim Süreci - Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

SAĞIR, C., 2006 **Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma**. Trakya Üniversitesi, İşletme Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

SCHMECK, Ronald, R., 1988 Strategies and Styles of Learning. **Learning Strategies and Learning Styles**. ed. Ronald R. Schmeck. ABD: Plenum Press. 317-347.

SCHÖNPFLUG, U., 2001 "Decision-Making Influence in the Family: A Comparison of Turkish Families in Germany and in Turkey". **Journal of Comparative Family Studies**, 32 (2), 219-230.

SCOTT, Susanne G. ve BRUCE, Reginald A., 1995 Decision-Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. **Educational and Psychological Measurement**, 55 (5), 818-831.

SENEMOĞLU, N., 2001 **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara, Gazi Kitapevi.

SHAVİT, H., SHOUVAL, R., 1980 "Self-Esteem and Cognitive Consistency Effects on Self Other Evaluation". **Journal of Experimental Social Psychology**. Vol: 19. 417-425.

SHİLOH, S. ve SHEFFER, M. S., 2004 Structure of Difficulties in Mate-Selection Decisions and its Relationship To Rational and Intuitive Cognitive Styles, **Personality and Individual Differences**, V: 37, p. 259–273, (12.05.2006).

SHORT, R. S., 1992 Applying Career Development Theory to Counseling. California.

SİMON, Harbert A., 1970 "Yönetimde Yeni Karar Verme Bilimi", Çev. Mustafa Tosun, **Amme İdare Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 3, Eylül.

SİMONS, R. L. (Ed), 1996 **Understanding differences between divorced and intact families: Stress, interaction, and child outcome**. Thousand Oaks, Ca: Sage.

SİNANGİL, K.H., 1993 "Yönetici Adaylarında Karar Verme İle Kaygı İlişkileri". **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

SOLOMON, L. J. ve ROTHBLUM, E. D., 1984 Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**. 31, 503-509

STERNBERG, R. J., 1997 **Thinking Styles**. Cambridge University Press: New York.

STERNBERG, R. J., 1994 "Allowing for Thinking Styles". **Educational Leadership**, 52(3), 36-40.

STERNBERG, Robert J, GRİGORENKO, Elena L., 2001 A Capsule History of Theory and Research on Styles. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles.** Ed. Robert J. Sternberg, Li Fang Zhang. ABD: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.1-22.

STOLLE, C. D., BRAVENEC, L. L., 1984 "Edwards Personel Preference Schedule Norms and College Students Accounting Majors". **The Journal of Psychology**. Vol: 116. 81-87.

SÜNBÜL, Ali M., 2004 "Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği". **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 132, 25-42.

ŞENCAN, B., 2009 **Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ŞEYHUN, H., 2000 **Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TAŞÇI, S., 2005 "Hemşirelikte Problem Çözme Süreci", **Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi Hemşirelik Özel Sayısı,** 14: 73-78.

TAŞDELEN, A., 2001 "Öğretmen Adaylarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 40-52.

TAŞDELEN, A., 2002 **Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri**. Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TAŞDELEN, K.A., 2004 "The Reliability and Validity Study of the Decision Making Style Scale for Student Teachers". **Eurasian Journal of Educational Research**. Vol: 16. 118-127.

THUNHOLM, P., 2004 "Decision Making Style: Habit, Style or Both?" **Personality and Individual Differences**. Vol: 36, 931-944.

TİRYAKİ, M.G., 1997 **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TİRYAKİOĞLU ÖZBACI, N. Ş., 1996 "Okul Başarısızlığı". **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 47, 17.

TORUN, F., 1986 **Çocuk Yuvalarında Kalan Dokuz-On Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılamaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

TOSUN, K., 1992 **İşletme Yönetimi: Genel Esaslar**. Savaş Yayınları, Ankara.

TRUDEAU, L., LİLLEHOJ, C., SPOTH, R. ve REDMOND, C., 2003 The Role of Assertiveness and Decision Making in Early Adolescent Substance Initiation: Mediating Processes. **Journal of Research on Adolescence**. Vol: 13 (3), 301-328.

TSENG, M. S., 1970 Locus of control as a determinant of job proficiency, employability, and training satisfaction of vocational rehabilitation clients. **Journal of Counseling Psychology**, 17 (6), 487-491.

TTKB, 2005 **İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

TUİNSTRA, J. ve diğerleri., 2000 Reliability, Validity and Structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire Among Adolescents in The Netherlands. **Personality and Individual Differences**. Vol: 28, 273-285.

TÜTEK, H., GÜMÜŞOĞLU, Ş., 2005 **Sayısal Yöntemler, Yönetsel Yaklaşım**. Beta Yayın, İstanbul.

TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ, (Çevrimiçi) http://tdkterim.gov.tr/bts,23.06.2011

TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ, (Çevrimiçi) http://tdkterim.gov.tr/bts,07.05.2011

UZUNOĞLU, Ö. U., ŞAHİN, M., FİŞEKOĞLU, B., 2009 "Türk Futbol Hakemlerinin Karar Verme Stillerinin Klasmanlarına ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi.** 2009, 11 (1), 32–36.

ÜLGER, M., 2012 "Düşünme Eğitimi Dersi". **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. Nisan 2012, Sayı: 146, 67-72.

ÜSTÜNDAĞ, T., 2002 **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

VEZİROĞLU, L., 1998 **Turkish Mothers' Perception of Child Competence**. Unpublished Master Thesis. İstanbul, Bogazici University.

VEZNEDAROĞLU, R., L. ve ÖZGÜR, A. O., 2005 "Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri". **İlköğretim-Online**, 4 (2), 1-16, (Çevrimiçi) http://ilkogretimonline.org.tr/vol4say2/v04s02m1. pdf, 05 Eylül 2009.

VROMM, V., 1964 **Work and Motivation**. New York: Willey Publishers.

WALLERSTEİN, J. S., CORBİN, S. B., 1996 **The Child and the Vicissitudes of Divorce**. In: M. Lewis (ed.), Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook. Baltimore, Williams and Wilkins.

WESLEY, J. C., 1994 Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. **Educational & Psychological Measurement**. 54 (2), 404-408.

YALÇINKAYA-DULKADİROĞLU, H., 2001 **İlköğretim Okulu 11-16 Yaş Öğrencilerinin Ailede Karar Vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YALOM, I., 2001 **Varoluşçu Psikoterapi**. İstanbul, Kabalcı Yayınevi.

YAVUZER, H., 2000 **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul, Remzi Kitapevi, 19.Baskı.

YEŞİLYAPRAK, B., 2004 **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. (ed.). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

YILMAZ, E., ALTINOK, V., 2010 "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerini Yordama Gücü". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Gazi Üniversitesi, Cilt 30, Sayı 3, 685-705.

YILMAZ, H. ve SÜNBÜL, A. M., 2000 **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya, Mikro Yayınları.

YILDIZ, G., 2010 **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler**. Doktora Tezi, İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILDIZLAR, M., 2010 "Farklı Kültürlerden Gelen Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education).** 39, 383-393.

YILDIZLAR, M., 2011 "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması". **International Online Journal of Educational Sciences**. 3 (1), 294-320.

YİĞİT, A., 2005 **Lise Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK, 2007 **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. TC Yükseköğretim Kurulu, Ankara.

ZHANG, Li-Fang ve STERNBERG, Robert J., 2000 Are Learning Approaches and Thinking Styles Relates? A Study in Two Chinese Populations. **Journal of Psycholog**. 134 (5), 469-489.

ZHANG, L. F., 2000 "Are Thinking Styles and Personality Types Related?", **Educational Psychology**, 20 (3), 271-283.

ZHANG, Li-Fang., 2001 Do Thinking Styles Contribute to Academic Achievement Beyond Self-Rated Abilities? **The Journal of Psychology**. c.135.s.6: 621-637.

ZHANG Li-Fang, STERNBERG, R. J., 2001 Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles.** Ed. Robert J. Sternberg, Li Fang Zhang. ABD: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers. 197-227

ZHANG, Li-Fang., 2002 The Role Of Thinking Styles In Psychosocial Development. **Journal of College Student Development**. c.43.s.5: 696-711.

ZHANG, L. F. and STERNBERG, R. J., 2002 Thinking styles and Teacher Charecteristic, **International Journal of Psychology**, V:37(1), p. 3-12, (12.04.2006).

ZHANG, Li-Fang., 2004 Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance. **The Journal of Psychology**. c.138.s.4: 351-370.

ZHANG, Li-Fang., 2006 Does Student–Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement? **Educational Psychology**. c.26.s.3: 395-409.

EKLER

EK A. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenci,

Elinizde bulunan bilgi formu ve ölçekler, karar verme ve düşünme stillerini inceleyen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birini dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneğin karşısındaki □ içine (x) işareti koyunuz veya içini karalayınız. Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçeklerdeki sorulara doğru, açık ve samimi yanıtlar vermeniz, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önem taşımaktadır.

Göstereceğiniz tüm ilgi ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Muhammet ÖZTABAK
İstanbul Üniv./Eğitim Bilimleri Böl.
Doktora Öğrencisi

1- Yaşınız: .....

2- Cinsiyetiniz: a. □ Kız b. □ Erkek

3- Okulunuzun adı: .....

4- Okulunuz:

a. □ Özel Lise b. □ Devlet Lisesi

5- Okulunuzun türü?

a. □ Genel Lise b. □ Anadolu Lisesi c. □ Fen Lisesi d. □ Meslek Lisesi

e. Diğer (lütfen yazınız).....

6- Sınıfınız:

a.□ Hazırlık b. □ 9. sınıf c. □ 10. sınıf d. □ 11. sınıf e. □ 12. Sınıf

7- Alanınız/Bölümünüz

a. □ Fen Bilimleri b. □ Türkçe-Mat. c. □ Sosyal Bil. d. □ Yabancı Dil

e. Diğer (lütfen yazınız).....

8- Yatılılık durumu?

a. □ Ailemle kalıyorum b. □ Okulda yatılı kalıyorum c. □ Diğer .....

9- Bir önceki senenin yıl sonu ortalaması?

a. □ 0-44 arası b. □ 45-54 arası c. □ 55-68 arası d. □ 69-84 arası

e. □ 85-100 arası

10- OKS/SBS puanınız?

a. □ 500-450 arası b. □ 449-400 arası c. □ 399-350 arası d. □ 349 ve altı

11- Kaç kardeşsiniz?

a. □ Tek çocuk b. □ 2 c. □ 3 d. □ 4 e. □ 5 ve daha üstü

12- Kaçıncı çocuksunuz?

a. □ 1. b. □ 2. c. □ 3. d. □ 4. e. □ 5. ve daha üstü

13- Anaokulu eğitimi aldınız mı? a. □ Evet b. □ Hayır

14- Anne: □ Sağ □ Vefat

15- Baba: □ Sağ □ Vefat

16- Anne-Baba: □ Birlikte □ Boşanmış

17- Anne eğitim durumu: □ İlk □ Orta □ Lise □ Üniversite □ Yüksek Lisans

18- Baba eğitim durumu: □ İlk □ Orta □ Lise □ Üniversite □ Yüksek Lisans

19- Ailenin toplam gelir durumu (TL):

□ 0-1000 □ 1001-1500 □ 1501-2000 □ 2001-3000 □ 3001 ve yukarısı

EK B. DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (DSÖ)

Bu bölümde sizden beklenen aşağıdaki durumları kullanma sıklığınızı belirtmenizdir.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Karar verirken, kendi fikir ve yöntemlerime güvenirim.	□	□	□	□	□
2	Problemle karşılaştığımda kendi düşünce ve stratejilerimi kullanırım.	□	□	□	□	□
3	Düşüncelerimle oynamayı ve düşüncelerimin içinde gezinmeyi severim.	□	□	□	□	□
4	Kendi çözüm yollarımı deneyebileceğim durumları tercih ederim.	□	□	□	□	□
5	Üzerinde çalışacağım işe, kendi fikirlerimle başlamayı severim.	□	□	□	□	□
6	Bir işe başlamadan önce, o işi nasıl yapacağımı kafamda canlandırırım.	□	□	□	□	□
7	Neyi, nasıl yapacağıma kendim karar verdiğim işlerde, kendimi mutlu hissederim.	□	□	□	□	□
8	Kendi fikirlerimi ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumları tercih ederim.	□	□	□	□	□
9	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, düzenli (formel) kurallar ve yönergeler izlerim.	□	□	□	□	□
10	Bir problemi çözerken, uygun (düzenli) yöntemi kullanmaya dikkat ederim.	□	□	□	□	□
11	Yalın, net bir yapısı, planı ve amacı olan projeleri tercih ederim.	□	□	□	□	□
12	Bir projeye ya da işe başlamadan önce, kullanmam gereken yöntemleri ya da işlemleri kontrol ederim.	□	□	□	□	□
13	Rolümün ya da katılım tarzımın açıkça tanımlandığı durumları tercih ederim.	□	□	□	□	□
14	Bir problemi nasıl çözeceğimi, belirgin kuralları izleyerek anlamaya çalışırım.	□	□	□	□	□
15	Talimatları takip ederek yapabileceğim işleri tercih ederim.	□	□	□	□	□
16	Bir problemi çözerken ya da bir işi yaparken kesin kurallar ya da yönergeler isterim.	□	□	□	□	□
17	Fikirleri tartışırken ya da yazarken, başkalarının yaptıklarını eleştirmeyi severim.	□	□	□	□	□
18	Çelişen fikirlerle karşılaştığımda, doğru yola kendim karar vermeyi severim.	□	□	□	□	□
19	Çelişen fikirleri ya da karşıt görüşleri karşılaştırmayı severim.	□	□	□	□	□
20	Farklı fikirleri ve görüşleri değerlendirebileceğim projelerde çalışmayı severim.	□	□	□	□	□
21	Başkalarının tasarımlarını ya da yöntemlerini kıyaslayabileceğim işleri ya da problemleri severim.	□	□	□	□	□
22	Karar verirken, zıt görüşleri karşılaştırmayı severim.	□	□	□	□	□
23	Farklı yolları karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumları severim.	□	□	□	□	□
24	Analiz, karşılaştırma ve değerlendirme içeren durumlarla çalışmayı tercih ederim.	□	□	□	□	□
25	Fikirlerimi konuşurken ya da yazarken, temel düşünceye (ana fikre) odaklanırım.	□	□	□	□	□
26	Detaylardan çok, genel temalarla ve özelliklerle ilgilenmeyi severim.	□	□	□	□	□

27	Bir çalışmayı bitirmeye çalışırken, o sırada ortaya çıkan problemleri görmezden gelirim.	□	□	□	□	□
28	Hedefime ulaşmak için her türlü yolu kullanırım.	□	□	□	□	□
29	Karar verirken, sadece temel faktörü görmeye eğilimliyim.	□	□	□	□	□
30	Yapılması gereken birden fazla önemli çalışma varsa, bana göre en önemli olan tek işi yaparım.	□	□	□	□	□
31	Aynı anda, tek bir işe odaklanabilirim.	□	□	□	□	□
32	Üzerinde çalışmakta olduğum projeyi bitirmeden diğerine başlamam.	□	□	□	□	□
33	Bir işe başlamadan önce, yapmam gerekenlerin önceliklerini belirlerim.	□	□	□	□	□
34	Fikirlerimi yazarken ya da konuşurken, konuları önem sırasına göre düzenlemeyi severim.	□	□	□	□	□
35	Bir projeye başlamadan önce, yapmam gerekenleri ve sırasını bilmek isterim.	□	□	□	□	□
36	Zorluklarla başa çıkarken, önem derecesini ve ele almam gereken sırayı algılarım.	□	□	□	□	□

37	Yapacak çok iş olduğunda, hangi sıra ile yapmam gerektiğini belirlerim.	□	□	□	□	□
38	Bir çalışmaya başlarken, yapacaklarımı listeleyerek, önem sırasına dizmeyi severim.	□	□	□	□	□
39	Çalışırken, işin parçalarının, ulaşacağım temel hedefle bağlantılarını kurarım.	□	□	□	□	□
40	Fikirleri tartışırken ya da yazarken, ana fikri ve düşüncelerin birbiriyle bağlantılarını vurgularım.	□	□	□	□	□
41	Bir çalışma yüklendiğimde, seçme yapmadan, genellikle herhangi birinden işe başlamaya yatkınım.	□	□	□	□	□
42	Yaptığım işte birbiriyle çelişen önemli konulara, aynı zamanda (eş zamanlı) değinirim.	□	□	□	□	□
43	Yapmam gereken çok şey olduğunda, zamanımı ve dikkatimi tüm işlere eşit dağıtırım.	□	□	□	□	□
44	Aynı anda pek çok çalışmayla ilgilenebilirim ki, bu çalışmalar arasında gidip gelebileyim.	□	□	□	□	□
45	Genellikle pek çok şeyi aynı anda yaparım.	□	□	□	□	□
46	Yapmam gereken çok şey olduğunda, öncelikleri belirlemede güçlük çekerim.	□	□	□	□	□
47	Genellikle yapmam gerekenleri bilirim, ama sırasını belirlemede zorlanırım.	□	□	□	□	□
48	Bir projede çalışırken, işin tüm yönlerini (açılarını) eşit önemde görmeye eğilimliyim.	□	□	□	□	□
49	Yapmam gereken çok şey varsa, önüme ilk çıkanı (aklıma ilk geleni) yaparım.	□	□	□	□	□
50	Bir işten diğerine kolaylıkla geçebilirim, çünkü tüm işler benim için eşit önemdedir.	□	□	□	□	□
51	Her tür problemle, hatta önemsiz görünenlerle bile uğraşmayı severim.	□	□	□	□	□
52	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, aklıma gelen ne varsa aktarırım (kullanırım).	□	□	□	□	□
53	Bir problemi çözmenin, en az bunun kadar önemli diğer problemlere götüreceğini bilirim.	□	□	□	□	□
54	Karar verirken, görüş açılarının hepsini dikkate almayı tercih ederim.	□	□	□	□	□
55	Yapacağım birden fazla önemli iş olduğunda, sahip olduğum zamanda yapabileceğim kadar çok iş yaparım.	□	□	□	□	□
56	Bir işe başlarken, mümkün olan tüm yolları, hatta saçma (ya da gülünç) olanı dahi dikkate alırım.	□	□	□	□	□
57	Detaylara odaklanmayacağım durum ve işleri tercih ederim.	□	□	□	□	□
58	Yapmam gereken işin detaylarından çok, genel etkileriyle (durumlarıyla) daha	□	□	□	□	□

	fazla ilgilenirim.					
59	Bir işi yaparken, tamamladığım kısmın bütün içinde nasıl yer aldığını görmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
60	Bir projede konuların genel görünümünü ya da bütünsel etkisini vurgulamaya eğilimliyim.	☐	☐	☐	☐	☐
61	Spesifik ya da özel yerine, genel konulara odaklanabileceğim durumları tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
62	Fikirlerimi konuşurken ya da yazarken, kapsamını ve sınırlarını bütün içinde göstermeyi severim.	☐	☐	☐	☐	☐
63	Detaylara az dikkat etmeye eğilimliyim.	☐	☐	☐	☐	☐
64	Gereksiz detaylar yerine, genel konuları içeren projelerle çalışmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
65	Genel sorular yerine spesifik problemlerle uğraşmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
66	Genel ya da birçok problem yerine, somut olan tek bir problemle ilgilenmeyi isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
67	Probleme bütün olarak bakmak yerine, çözebileceğim küçük parçalara ayırmaya eğilimliyim.	☐	☐	☐	☐	☐
68	Üstünde çalıştığım proje ile ilgili tüm detayları ve bilgileri toplamayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
69	Detaylara dikkat etmem gereken problemleri tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
70	Bir işin genel görünümünden ya da etkisinden çok, işin ayrıntılarına dikkat ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
71	Bir konuyu (durumu) tartışırken ya da yazarken, ayrıntıları bütünden daha önemli görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
72	Belirli bir özel kapsam gözetmeden, bilgileri ve olguları ezberlemeyi severim.	☐	☐	☐	☐	☐
73	Projenin tüm evrelerini, başkalarına danışmadan, kendim kontrol etmeyi isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
74	Karar verirken, durumla ilgili kendi yargılarıma güvenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
75	Başkalarına bağlı kalmadan, kendi fikirlerimi uygulayacağım durumları tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
76	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, sadece kendi fikirlerimi kullanmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
77	Tamamen bağımsız olabileceğim projeleri severim.	☐	☐	☐	☐	☐
78	İhtiyacım olan bilgileri içeren raporu, başkalarına sormak yerine, kendim okumayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
79	Problemle karşılaştığımda, kendi başıma çözmeyi severim.	☐	☐	☐	☐	☐
80	Tek başıma çalışmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
81	Bir işe başlamadan önce, çevremdekilerle beyin fırtınası yapmayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
82	Daha fazla bilgiye ihtiyacım olduğunda, raporları okumaktansa, konuyu başkalarıyla konuşmayı yeğlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
83	Başkalarıyla etkileşim içinde olacağım bir ekiple etkinliklere katılmayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
84	Başkalarıyla birlikte çalışacağım projeleri tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
85	Herkesin birlikte çalışacağı ve etkileşimde bulunacağım durumları severim.	☐	☐	☐	☐	☐
86	Kendi fikirlerimi başkalarının fikirleriyle birleştireceğim çalışmaları severim.	☐	☐	☐	☐	☐
87	Başkaları ile fikir alışverişinde bulunacağım ve onlardan fikir alacağım projeleri yeğlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
88	Karar verirken, başkalarının fikirlerini dikkate almayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
89	Yeni yöntemler deneyebileceğim projelerde çalışmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
90	Yeni yolları deneyebileceğim durumları tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐

91	Yapılacak işin rutin yollarını değiştirmeyi severim.	□	□	□	□	□
92	Eski fikirlere ya da yöntemlere karşı çıkmayı ve daha iyilerini aramayı tercih ederim.	□	□	□	□	□
93	Problemle karşılaştığımda, çözmek için yeni stratejileri ve yöntemleri denerim.	□	□	□	□	□
94	Yeni bir perspektifle bakmama fırsat veren projeleri severim.	□	□	□	□	□
95	Mevcut problemleri, yeni yöntemler bularak çözmeyi severim.	□	□	□	□	□
96	Daha önce başkaları tarafından kullanılmamış olan, yeni yöntemlerle çalışmayı severim.	□	□	□	□	□
97	Başkaları tarafından kullanılmış olan yöntemlerle çalışmayı tercih ederim.	□	□	□	□	□
98	Bir çalışmadan sorumlu olduğumda, geçmişte kullanılan fikirleri ya da yöntemleri aynen izlerim.	□	□	□	□	□
99	Belirgin kuralları izleyebileceğim iş ve problemlerle çalışmayı severim.	□	□	□	□	□
100	Bilinen, geleneksel yollarla çalışırken ortaya çıkan yeni problemlerden hoşlanmam.	□	□	□	□	□
101	Standart kurallara ve yollara bağlı kalarak çalışmayı tercih ederim.	□	□	□	□	□
102	Bir rutin izleyeceğim durumları tercih ederim.	□	□	□	□	□
103	Problemle karşılaştığımda, geleneksel yolla çözmeyi tercih ederim.	□	□	□	□	□
104	Geleneksel bir role sahip olduğum durumları tercih ederim.	□	□	□	□	□

EK C. MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

Yönerge: İnsanlar karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgili olarak farklılık gösterirler. Sizin için en uygun olan ifadeyi lütfen işaretleyiniz.

KISIM I

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

KISIM II

1	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.	□	□	□
2	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	□	□	□
3	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	□	□	□
4	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	□	□	□
5	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	□	□	□
6	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	□	□	□
7	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	□	□	□
8	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	□	□	□
9	Karar vermekten kaçınırım.	□	□	□
10	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	□	□	□
11	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem	□	□	□
12	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	□	□	□
13	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	□	□	□
14	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	□	□	□
15	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.	□	□	□
16	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	□	□	□
17	Zorunda kalmadıkça karar vermem.	□	□	□
18	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	□	□	□
19	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	□	□	□

20	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	☐	☐	☐
21	Karar vermeyi ertelerim.	☐	☐	☐
22	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	☐	☐	☐

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Muhammet ÖZTABAK
Doğum Yeri	: İstanbul
Doğum Tarihi	: 29.06.1976
Lise	: Özel Saint-Michel Fransız Lisesi (1987-1994)
Lisans	: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü (1994-1998)
Yüksek Lisans	: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı (1998-2001)
Doktora	: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı (2008-2013)
Çalıştığı Kurumlar	: Özel Darüşşafaka Lisesi – Rehberlik Koordinatörü (2009-2011) Özel Saint-Michel Fransız Lisesi – Rehber Öğretmen (2005-2009) Gürlek Nakipoğlu Lisesi – Rehber Öğretmen (2003-2005) Özel Şirinler İ.Ö.O – Rehber Öğretmen (2000-2002)