



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL ÇARPITMA, GENEL ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE BAŞARI/BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİNİN İNCELENMESİ*

*Levent GÖLLER***

ÖZET

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri, özyeterlik inançları ve başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yüklemeleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (Briere, 2000), Genel Özyeterlik Ölçeği (Magaletta ve Oliver, 1999) ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği (Sucuoğlu, 2003) kullanılmıştır. Çalışma, farklı anabilim dallarında öğrenim gören 384 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi ve pearson korelasyon yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, genel özyeterlik ölçeğinin “sürdürme çabası – ısrar” alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüş ancak ölçek toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Söz konusu alt ölçekten elde edilen sonuç, bayan öğretmen adaylarının giriştikleri bir faaliyetin üstesinden gelmek için daha kararlı davrandıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yüklemeler içsellik-dışsallık boyutunda değerlendirildiğinde, başarılar konusunda cinsiyetler arasında önemli bir farklılık görülmezken, başarısızlıklar konusunda bayan öğretmen adaylarının içsel yüklemeleri daha fazla yaptıkları görülmüştür. İçsel nedenlere yüklemeye yapanların kontrol odağı bakımından da iç kontrol merkezine sahip oldukları ifade edilir. Bu bulgu, bayan öğretmen adaylarının kendi davranış ve faaliyetlerinin yaşamlarındaki birçok olay üzerinde etkili olduğuna daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen bir diğer önemli sonuç da başarısızlıkların dışsal sebeplere (aileye) yüklenmesiyle genel özyeterlik inancı arasındaki negatif ilişki olmuştur. Bu da genel özyeterlik inançları düşük olan öğretmen adaylarının, başarısızlıklarına ilişkin değerlendirmelerinde daha çok kendileri dışında sebep gösterdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel çarpıtma, özyeterlik, başarı yüklemeleri, başarısızlık yüklemeleri.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, El-mek: golleroglu@hotmail.com

STUDY OF COGNITIVE DISTORTION, GENERAL SELF-EFFICACY BELIEFS AND SUCCESS/FAILURE ATTRIBUTIONS OF TEACHER CANDIDATES

STRUCTURED ABSTRACT

This study was conducted in order to detect correlations between cognitive distortion levels, self-efficacy beliefs, success and failure attributions of candidate teachers. The study employed Cognitive Distortion Scale (Briere, 2000), General Self-efficacy Scale (Magaletta and Oliver, 1999) and Success/Failure Attributions Scale (Sucuoğlu, 2003) for data collection. The study was conducted on 384 teacher candidates from various departments. Data was analyzed through independent group t-test and Pearson correlation methods.

According to the study findings, cognitive distortion levels of candidate teachers did not differ significantly in terms of gender while a significant difference was detected under the “perseverance -insistence” sub-dimension of general self-efficacy scale in favor of female candidates though no significant difference was found in total scale scores. Result of this subscale demonstrates that female teacher candidates are decisive in overcoming an activity they embark on. When success and failure attributions of candidate teachers were assessed in terms of internality-externality, no significant difference was found between genders in terms of success while female candidate teachers were found to employ more internal attributions in case of failure. Those who attribute to internal causes are said to have an inner control focus. This finding was interpreted as female teacher candidates believing more strongly that their behavior and actions would be influential on many aspects of their lives. Another important conclusion was the negative correlation between attributing failure on external causes (family) and general self-efficacy beliefs. This was interpreted as candidate teachers with poor self-efficacy beliefs resorting more to external causes while evaluating their failure.

Introduction and Study Goal: The goal of this study is to examine cognitive distortion levels, self-efficacy beliefs, success and failure attributions of candidate teachers through a relational model. Self-efficacy belief of an individual is closely related to cognitive distortions. Features such as positive or negative self-perception, self-accusation and despair play important roles in establishment of the individual’s self-efficacy belief. On the other hand, success or failure attributions will be influenced by both cognitive distortions and self-efficacy belief. Finding out what people attribute their success and failure to and detecting any mistakes in those attributions might be important in guiding people to favorable behaviors. Ideally, high cognitive distortions and poor self-efficacy belief are expected to determine attribution of success and failure to internal or external causes. One of the goals of this study is to test this hypothesis. Through these goals, writer sought answers to the main problem and sub-problems below:

Problem phrase: Are cognitive distortions and general self-efficacy beliefs and success/failure attributions related?

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Based on this problem, writers sought answers to the problems below:

1. Do cognitive distortion levels of candidate teachers differ significantly in terms of gender?
2. Do general self-efficacy beliefs of candidate teachers differ significantly in terms of gender?
3. Do success/failure attributions of candidate teachers differ significantly in terms of gender?
4. Is there a significant relationship between cognitive distortion levels and general self-efficacy beliefs of candidate teachers?
5. Is there a significant relationship between cognitive distortion levels and success/failure attributions of candidate teachers?
6. Is there a significant relationship between self-efficacy beliefs and success/failure attributions of candidate teachers?

Theoretical Framework: Cognitive distortion levels, self-efficacy beliefs, success/failure attributions of candidate teachers were examined in this study. Basic theory of cognitive therapy is that one must focus on cognitive content of a response to an upsetting event or idea in order to understand the causes of an emotional event or disturbance. Beck rejected the idea that depression stemmed from introverted anger, suggesting that real causes of depression were cognitive distortions of people in evaluating events and schemes that they developed in early stages of life. Schemes are inactive in the absence of stress and are activated only when triggered by a specific stressor or a particular environment. Activation of the schemes causes negative evaluation of self-knowledge and formation of cognitive mistakes. According to Beck (1979), depression is closely related to negative distortions in information processing stages of people and there is a strong negative association between depression and reality; cognitive distortions increase the probability of forming a depression-like “negative cognitive trio” (negative evaluation of one’s self, world (environment) and future). Therefore, cognitive therapy aims to reveal that those distorted ideas and interpretations are not realistic and change those cognitive processes that cause dysfunction. Another variable dealt with in this study are success and failure attributions. Attribution theories were led by theorists such as Kelley and Heider who believed that people were beings who resembled scientists in the way that they tried to understand causes of actions and events and control their environment and the most popular attribution theory today is the one developed by Weiner. According to attribution theorists, individuals systematically evaluate the causes of behaviors in order to make generalizations on how various outcomes are achieved. According to Weiner (1984), desire to understand and elicit meanings from experiences is a power that motivates people. Scientists interested in this topic reviewed explanations of people on the causes of good and bad results in cases of success and failure. In general terms, attribution is the inference that an observer makes about the internal condition of an actor or himself by looking at an explicit behavior. In his attribution model, Weiner suggests that people attribute their success and failure to internal or external causes and believe that they will achieve the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



same result when they face the same circumstances in the future. Internal attribution refers to explaining that one's behaviors stem from his internal features while external attribution is explaining those behaviors with external features. According to Açıkgöz (2003), attributions are unobservable and man-made structures and what one sees important with regards to his behavior is important. Being another topic of this study, self-efficacy is one of the concepts emphasized first in Bandura's Social Learning Theory. Self-efficacy is defined as one's belief in one's ability to succeed in specific situations. According to Schunk (1991), initial self-efficacy beliefs related to a task are under the influence of general capability and previous experiences. Feedback given while performing the task determines self-efficacy (Açıkgöz, 2003). According to Beck (2005), feedback from adults and environment at early stages of life shape the cognitive distortion schemes that are defined as "processes that people resort to while making negative judgments about themselves, their life and future". In other words, schemes are determined as a result of previous experiences and learning. Thus, it is possible to suggest that feedback received as a result of an action is effective both in formation of cognitive distortions and self-efficacy belief. Bandura suggests in his Social Learning Theory that predicting outcomes of behaviors is important in motivating people to the goal. One tries to predict the potential outcomes by asking himself several questions such as "Will I succeed?", "Will I be admired or ridiculed?". Self-efficacy belief and cognitive distortions (negative schemes) will play important roles in answering these questions. Thus, one's expectations of success and failure will be influenced by previously established negative schemes and perception of self-efficacy.

Method: This study employed relational scanning model that aims to detect variance and degree of two or more variables. This model was used to examine the relationships and differences between cognitive distortion, general self-efficacy beliefs and success/failure attributions. Study sample comprised 348 candidate teachers. The study employed Cognitive Distortion Scale (Briere, 2000), General Self-efficacy Scale (Magaletta and Oliver, 1999) and Success/Failure Attributions Scale (Sucuoğlu, 2003) for data collection as they were considered to be suitable tools for measuring the variables.

Findings and Discussion: According to the study findings, cognitive distortion levels of candidate teachers did not differ significantly in terms of gender while a significant difference was detected under the "perseverance -insistence" sub-dimension of general self-efficacy scale in favor of female candidates though no significant difference was found in total scale scores. Result of this subscale demonstrates that female teacher candidates are decisive in overcoming an activity they embark on. When success and failure attributions of candidate teachers were assessed in terms of internality-externality, no significant difference was found between genders in terms of success while female candidate teachers were found to employ more internal attributions in case of failure. Those who attribute to internal causes are said to have an inner control focus. This finding was interpreted as female teacher candidates believing more strongly that their behavior and actions would be influential on many aspects of their lives. Another important conclusion was the negative correlation between attributing

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



failure on external causes (family) and general self-efficacy beliefs. This was interpreted as candidate teachers with poor self-efficacy beliefs resorting more to external causes while evaluating their failure.

Conclusions and Suggestions: Study findings suggested that cognitive distortion levels of candidate teachers did not differ significantly in terms of gender while a significant difference was detected only under the sub-dimension of “perseveration-insistence” of general self-efficacy scale in favor of female candidates though no significant difference was found in total scale scores. Result obtained from Perseverance-Insistence sub-dimension of General Self-Efficacy Scale (GÖYÖ) demonstrated that female teacher candidates are more decisive in overcoming an activity they embark. When it came to success and failure attributions of teacher candidates, female teacher candidates were observed to do more attributions to the teacher/lesson and family in success while female candidates again attributed more to the teacher and themselves in failure. When success and failure attributions of candidate teachers were assessed in terms of internality-externality, no significant difference was found between genders in terms of success while female candidate teachers were found to employ more internal attributions (to themselves) in failure. Those who attribute to internal causes are said to have an inner control focus. Thus, female teacher candidates might be considered to find causes of their failure more internal and manageable. The study findings also suggest that cognitive distortion level is negatively and quite significantly correlates with general self-efficacy belief. No significant relationship was observed between cognitive distortion and success attributions while increase in cognitive distortion scores significantly correlated with failure attributions to the family in particular. Teacher candidates who attributed failure to themselves received similar scores from Self-accusation subcategory of Cognitive Distortion Scale (BÇÖ) ($r=.143$; $p<.01$). In other words, increase in self-accusation demonstrates that failure attributions have turned towards internal causes (to themselves). Another remarkable finding of the study is that failure attributions on the family are negatively associated with general self-efficacy belief. Correlation values between self-attribution of failure and BÇÖ total scores as well as scores of Self-accusation and Despair sub-scales are remarkable. This correlation value might be interpreted as the individual being likely to accuse himself which might also be regarded as cognitive distortion. Similar correlation values obtained from the Desperateness sub-category and total scores strengthen this interpretation. A significant negative association was found between cognitive distortion levels and general self-efficacy beliefs ($r = -.534$). In other words, the higher cognitive distortion level rises, the lesser self-efficacy belief is. From these findings, we can understand that self-efficacy belief will be positively influenced by minimization or elimination of cognitive distortions which are also known as illogical beliefs. According to study findings, it is possible to suggest that stronger self-efficacy belief reduces external attributions in case of failure. ($r=-.135$; $p<.01$). Causality focus of the attributions (internal or external) is associated with one’s self-efficacy beliefs. This means that people with strong self-efficacy beliefs will resort to internal attributions. Correlation values obtained from the study support this view. Still, particularly in cases of failure it is stated that outcomes

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



attributed to strong and unmanageable causes such as skill (internal) weaken the motivation and causes learned helplessness in extreme situations. Therefore, future studies on success/failure attributions must also determine cognitive and affective responses of individuals.

Key Words: Cognitive distortion, self-efficacy, success attributions, failure attributions.

GİRİŞ

Bilişsel terapinin temel kuramı, bir duygusal olayın veya rahatsızlığın nedenini anlamak için bireyin üzücü olaya veya düşünce akışına tepkisinin bilişsel içeriği üzerinde odaklanmak gerektiğidir (Beck, 1988; Akt: Corey, 2008). Beck, depresyonun öfkenin içe yönelmesi sonucu oluştuğu fikrini reddederek, depresyonun asıl sebebinin insanların olayları değerlendiriş tarzlarındaki bilişsel çarpıtmaları ve yaşamın erken dönemlerinde geliştirdikleri şemalar olduğunu belirtmiştir. Şemalar, stresin olmadığı periyotta pasif durumdadırlar, ancak spesifik bir stres yaratıcı uyaran ya da belirli bir ortam tarafından tetikleri çekildiğinde aktif hale gelirler (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Bilinçdışı bilişsel yapılar olan şemalar (Leahy, 2007) yaşamın ilk yıllarında önemli kişilerle geçirilen yaşantılar ve öğrenmeler sonucu oluşan ve değişime direnç gösteren yapılardır (Beck ve diğ., 1976; Akt: Hamamcı, 2002). Bu bilişsel yapılar, bireylerin yaşadıkları ya da karşılaştıkları olayları gerçekte olduğundan farklı bir şekilde, kendi inanç sistemine göre çarpıtarak yorumlamasına ve olumsuz düşüncelere sahip olmasına sebep olabilmektedir (Koroğlu, 2005). Şemaların etkinleşmesi, kişinin kendisiyle ilgili bilgilerinin olumsuz yönde değerlendirilmesine ve “Benim bir geri zekâlı olduğumu düşünüyorlar (beyin okuma)”, “Testi geçemeyeceğim (falcılık)”, “Ben başarısızın tekiyim (etiketleme)”, “Buna dayanamıyorum, berbat bir şey (felaketçilik)”, “Başarılarım önemsiz (olumlu şeyleri önemsememek)”, “Her şeyde başarısız oluyorum (ya hep ya hiç düşüncesi)”, “Bunu başaramazsam diğerlerini de başaramayacağım (aşırı genelleme)” gibi bilişsel hataların gelişmesine sebep olur (Leahy, 2007; Beck, A.T. ve diğ., 1974; Akt: Öncü ve Sakarya, 2013). Beck’e (1979) göre, depresyon bireylerin bilgi işleme süreçlerindeki olumsuz yöndeki çarpıtmalar ile yakından ilişkilidir ve depresyon ile gerçekçilik arasında güçlü bir negatif ilişki vardır; bilişsel çarpıtmalar kişide depresyona özgü “olumsuz bilişsel üçlü” (kişinin; kendisini, dünyayı (çevresini) ve geleceği olumsuz değerlendirmesi) gelişmesi olasılığını artırır (Akt: Birinci ve Dirik, 2010). Bu yüzden bilişsel terapide bireyin bu çarpık düşünce ve yorumlamalarının gerçekçi olmadığını ortaya koymak ve işlevsizliğe yol açan bu bilişsel süreçleri değiştirmek amaçlanır (Beck ve ark., 1979; Akt: Birinci ve Dirik, 2010). Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, genel özyeterlik inancı ve başarı / başarısızlıklarına ilişkin yaptıkları yüklemeler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada ele alınan bir diğer değişken de başarı ve başarısızlık yüklemeleridir. Yükleme kuramlarına, insanların bir bilim insanı gibi, davranışların ve olayların nedenlerini anlamaya ve çevresini kontrol etmeye çalışan varlıklar olduğuna inanan Kelley ve Heider gibi kuramcılar öncülük etmiş ve günümüzde en popüler olan yükleme kuramı Weiner (1984, 1992) tarafından geliştirilendir (Açıkgöz, 2003). Yükleme kuramcılarına göre, bireyler çeşitli sonuçlara nasıl ulaştığı konusunda genellemeler yapmak için davranışların sebebinin sistematik olarak değerlendirirler. Weiner (1984)’a göre anlama dürtüsü ya da yaşantılardan anlam çıkartmak insanları güdüleyen bir güçtür. Yükleme süreci, özellikle motivasyonda teşvik araçları ile bireylerin verimliliğinin sağlanması ve istenilen davranışların sergilenmesi konusunda önemli bir hususu oluşturur (Kızgın ve Dalgın, 2012). Bu konuyu araştıran bilim adamları, insanların başarı ve başarısızlık durumlarında neden iyi ya da kötü sonuç aldıklarına dair yaptıkları açıklamaları incelemişlerdir (Burger, 2004). Genel anlamda yükleme, bir gözlemcinin açık davranışa bakarak,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



bir aktörün ya da kendisinin içsel durumu hakkında yaptığı bir çıkarsamadır (Freedman ve ark., 1998). Kelley'in (1976; Akt: Freedman ve ark., 1998) yüklemeye ilişkin genel ilkesi birlikte değişme ilkesidir. Yani insanlar üç farklı boyutta neden ve etkilerin birlikte değişimine bakarlar. Sözü edilen üç boyut “uyarıcı nesne (varlık)”, “aktörler (kişiler)” ve “bağlam ya da durumlar (zaman ve koşullar)” gibi özelliklerdir. Diğer bir deyişle, nedenini aradıkları şeyle bunlardan herhangi biri arasında bir birlikte değişme ilişkisinin bulunup bulunmadığına bakarlar. Açıklanmak istenen olayla arasında böyle bir ilişki çıkarsadıkları boyuta nedensellik yüklemesi yaparlar. Örnek olarak, başarısız öğrencinin, başarısızlığına ilişkin sınav zamanı ya da koşulları veya öğretmen ya da ailesel faktörlere yüklemesi düşünülebilir. Yükleme kuramlarında olayların algılanan nedenleri önem kazanmaktadır. Weiner geliştirdiği yükleme modelinde, insanların başarı ve başarısızlıklarını iç veya dış nedenlere bağladıklarını ve gelecekte de aynı durumlarla karşılaştıklarında aynı sonuçları elde edeceklerini düşündüklerini ileri sürmektedir (Fidan, 1996). İçsel yükleme, bir kişinin davranışının nedenlerinin o kişinin içsel özelliklerinden kaynaklandığını; dışsal yükleme ise davranışın nedenlerinin kişinin dışından kaynaklandığını varsayan açıklamadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Açıkgöz (2003)'e göre, yüklemeler; gözlenemeyen, kişiler tarafından oluşturulan yapılardır ve bir davranışına ilişkin insanın neden olarak neyi gördüğü önemlidir. Yükleme kuramlarının temel sayıtlısı başarı ya da başarısızlık nedeniyle ilgili algıların “Neden başarılı ya da başarısız oldum?” sorusuna verilen yanıtların bireyin güdüsünü etkilediğidir. Örneğin, bir sınavda başarısız olan öğrenci; soruların zorluğu, yeteneksizlik, öğretmenin adil davranmaması, çalışmadığı yerlerden soru çıkması, yeterince çalışmamış olması, o gün kendini iyi hissetmiyor olması ya da şansının iyi gitmemiş olması gibi nedenlere bağlayabilir. Bu durumda, yükleme kuramlarına göre bu soruya “soruların güçlüğü” yanıtını veren öğrencinin güdüsü “yeterince çalışmamış olma” yanıtını veren öğrencininkine göre daha düşük olacaktır. Çünkü birinci yanıtta yükleme dışsal, ikincide ise içsel nedenlere yapılmıştır. Weiner (1992; Akt: Sucuoğlu, 2003)'a göre okullarda en sık rastlanan yüklemeler yetenek ve çabadır; başarılar, yüksek yeteneğe ve yoğun çabaya, başarısızlıklar ise yeteneksizliğe ve az çabaya yüklenmektedir. Yetenek ve çaba içsel faktörler olmakla beraber yetenek kontrol edilemez; çaba ise kontrol edilebilir nedenler arasında gösterilir. Başarı içsel nedenlere yüklenirse yeterlilik duygusuna; dışsal nedenlere yüklenirse yetersizlik duygusuna neden olabilir (Fidan, 1996). Başarılı öğrencilerin başarısız olduklarında genelde içsel ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme yaptıkları ve bunun bireyi başarılı olabilmek için yeni stratejiler üretmeye sevk ettiği (Woolfolk, 2001; Akt: Sucuoğlu, 2003) ve içsel nedenlere yükleme yapan öğrencilerin güdülerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Erden ve Akman, 2011) ifade edilmektedir. Bu araştırmada yüklemelerin özellikle içsellik-dışsallık boyutu üzerinde durulmuştur. Başarı ve başarısızlıkların içsel nedenlere mi (yetenek ve çaba gibi) yoksa dışsal nedenlere mi (öğretmen ve aile gibi) yüklendiğinin diğer değişkenlerle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan diğer bir kavram olan özyeterlik, ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda vurgulanan kavramlardan biri olmuştur (Ekici, 2009; Senemoğlu, 2009). Özyeterlik, bir kişinin istenen bir eylemi gerçekleştirmek için kendisi tarafından algılanan yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Başka bir ifadeyle özyeterlik, insanların belli bir eylemi gerçekleştirmeye ilgili başlatma, sürdürme ve başarılı bir şekilde bitirip bitiremeyeceğine ilişkin inanç ve algıdır. Bandura (1994)'ya göre bu inanç ve algılar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir. Bu nedenle, özyeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar ve bireylerin bu yeterlik beklentileri de hem davranışın başlamasını hem de başa çıkmanın sürdürülebilirliğini etkiler. Literatüre bakıldığında, son zamanlarda özellikle yurtiçinde yapılan araştırmalarda öğretmen özyeterliklerinin belirlenmesine yönelik çok sayıda araştırma (Kesicioğlu ve Güven, 2014; Gömleksiz ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Serhatlıoğlu, 2013; Tabancalı ve Çelik, 2013; Gamsız ve diğ., 2013; Seçkin ve Başbay, 2013; Yeşilyurt, 2013; Yenice, 2012) ve ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları (Çapri ve Kan, 2006; Aypay, 2010; Ekici, 2012; Öncü, 2012) göze çarpmaktadır. Bu araştırmada ise özyeterlik kavramının daha önce birlikte ele alınmadığı farklı kavramlarla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Schunk (1991)'a göre bir işin başlangıçtaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisindedir. Daha sonra bir iş yapılırken verilen dönütler, özyeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Açıkgöz, 2003). Beck (2005)'e göre "bireylerin kendisi, yaşantısı ve geleceğe yönelik olumsuz yargılara varırken kullandığı süreçler" olarak tanımlanan bilişsel çarpıtma şemaları, yaşamın erken dönemlerinde yetişkinlerden ve çevreden alınan dönütlerle şekillenir. Yani şemalar, kişinin daha önceki yaşantı ve öğrenmeleri sonucunda belirlenir. O halde, yapılan bir faaliyet sonucunda alınan dönütlerin hem bilişsel çarpıtmaların oluşmasında hem de özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amaçlarından biri de bilişsel çarpıtmalar ve özyeterlik inancı arasındaki söz konusu böyle bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

Bandura, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bireyin amaca doğru güdülenmesinde davranışlarının sonuçlarının yordanmasının önemli olduğunu belirtir. Sonuçların yordanmasında kişi kendisine "başarabilecek miyim?", "beğenilecek miyim yoksa alay mı edileceğim" gibi sorular sorarak olası sonuçları görmeye çalışır (Sucuoğlu, 2003). Bu tür soruların yanıtlanmasında da özyeterlik inancı ve bilişsel çarpıtmalar (olumsuz şemalar) önemli rol oynayacaktır. Yani kişinin belirli bir işte başarılı ya da başarısız olma yönündeki beklentileri, önceden oluşturduğu olumsuz şemalarından ve özyeterlik algısından etkilenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları, genel özyeterlik inançları ve başarı / başarısızlık yüklemelerinin ilişkisel bir modelle incelenmesidir. Giriş bölümünde de ifade edildiği gibi kişinin özyeterlik inancı bilişsel çarpıtmalarla yakından ilişkilidir. Olumlu ya da olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, umutsuzluk gibi özellikler kişinin özyeterlik inancının oluşumunda önemli rol oynayacaktır. Öte yandan başarı ya da başarısızlıklara ilişkin yüklemeler de hem bilişsel çarpıtmalar hem de özyeterlik inancından etkilenecektir. İnsanların başarı ve başarısızlıklarının sebeplerini nelere yüklediklerinin belirlenmesi ve eğer yüklemelerde hatalar varsa bunların belirlenmesi bireylerin istenilen davranışlara yönlendirilmesi hususunda önemli olabilir. Beklenen durum, bilişsel çarpıtmaların yüksek olmasının ve özyeterlik inancının düşük olmasının başarı ve başarısızlıkların içsel ya da dışsal nedenlere yüklenmesinin belirleyicileri olmasıdır. Bu araştırmanın amaçlarından biri de sözü edilen bu hipotezin test edilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki ana problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Problem cümlesi: Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları ile genel özyeterlik inançları ve başarı / başarısızlık yüklemeleri arasında ilişki var mıdır?

Bu probleme dayalı olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlık yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



4. Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları ile genel özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları ile başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançları ile başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2007) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, genel özyeterlik inançları ve başarı/başarısızlıklarına ilişkin yüklemeleri arasındaki ilişki ve farklar bu modelle incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı gönüllü olması ölçütüne göre seçilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2013-2014 akademik yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 384 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyete göre sayısal dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımları

BÖLÜM	CİNSİYET		TOPLAM
	Kız	Erkek	
Almanca Öğrt.	28	0	28
Bilgisayar ve Öğ. Tek. Öğrt.	10	8	18
Fen Bilgisi Öğrt.	52	8	60
İngilizce Öğrt.	8	3	11
Okul Öncesi Öğrt.	56	11	67
Sosyal Bilgiler Öğrt.	24	22	46
Türkçe Öğrt.	37	24	61
Zihin Engelliler Öğrt.	45	48	93
TOPLAM	260	124	384
%	67,7	32,3	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubu 384 öğretmen adayından (N=384) oluşmaktadır. Bunların 260'ı (% 67,7) kız, 124'ü (% 32,3) ise erkektir. Veriler, sekiz farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

1. *Bilişsel Çarpıtma Ölçeği*: Bilişsel Çarpıtma Ölçeği'nin orijinal adı "Cognitive Distortion Scale"dir. Ölçek, John Briere (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Ağır (2007) tarafından yapılmıştır. Bilişsel çarpıtma ölçeği fonksiyonel olmayan bilişsel düşünceleri ifade eden 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5 tür bilişsel çarpıtmayı değerlendirmektedir. Bunlar; "benliğin değerlendirilmesi (olumsuz benlik algısı ve yetersiz benlik algısı)", "kendini suçlama", "çaresizlik", "umutsuzluk" ve "yaşamı (geleceği) tehlikeli görme" boyutlarıdır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, bilişsel çarpıtmaların arttığı anlamına gelmektedir.

2. *Genel Özyeterlik Ölçeği*: Ölçeğin 23 maddelik özgün formu Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş, bu haliyle 14 dereceli olan ölçek Sherer ve Adams (1983) tarafından

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



beş dereceli Likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Ölçeğin farklı uyarlama ve revizyon çalışmaları yapılmıştır (Gözüm ve Aksayan, 1999; Magaletta ve Oliver, 1999; Özalp-Türetgen, 2005). Bu çalışmada ölçeğin, Magaletta ve Oliver (1999) tarafından oluşturulan ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 17 maddelik formu kullanılmıştır. Ölçek bu haliyle 3 faktörden oluşmaktadır. Yıldırım ve İlhan (2010) bu faktörleri “Başlama”, “Yılmama” ve “Sürdürme Çabası-Israr” şeklinde isimlendirmişlerdir. Bununla beraber Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılar, 17 maddenin bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve ölçeğin tümünden elde edilen tek bir toplam puan üzerinden çalışılmasının uygun olduğuna karar vermişlerdir. Bu çalışmada veriler alt ölçek ve toplam puanlara göre sınıflandırılmış; değerlendirmede ise toplam puanlar dikkate alınmıştır. Ölçeğin 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeleri ters puanlanmakta ve elde edilen puanların yüksek olması genel özyeterlik inancının arttığını göstermektedir.

3. *Başarı / Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği*: Ölçek ilk olarak ilköğretim ve lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık nedenleri ile ilgili algılarını saptamak amacıyla Açıköz ve Kasap tarafından geliştirilmiş ve Kasap (1996; 1997) ve Sucuoğlu (2003)'nun araştırmalarında kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve Başarı Yüklemeleri ve Başarısızlık Yüklemeleri olmak üzere iki ölçekten ve toplam 56 maddeden (başarı yüklemeleri ölçeği 30, başarısızlık yüklemeleri ölçeği 26 madde) oluşmaktadır. Ölçeğin Sucuoğlu (2003) tarafından yapılan revizyon çalışmasında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve bunun sonucunda Başarı Yüklemeleri Ölçeği; “öğretmen ve derse yönelik yükleme”, “aileye yönelik yükleme” ve “kendisine yönelik yükleme” olmak üzere 3 faktör altında toplanmıştır. Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği de 3 faktörden oluşmuş ve bu faktörler de aynı şekilde “aileye yönelik yükleme”, “öğretmen ve derse yönelik yükleme” ve “kendisine yönelik yükleme” olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk üç alt probleminin çözümlenmesinde öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, özyeterlik inancı ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, özyeterlik inancı ve başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi için ise pearson moment korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, özyeterlik inancı ve başarı/başarısızlık yüklemeleriyle ilgili ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	p
Benlik Algısı	Kız	260	15,19	4,57	-1,944	,053
	Erkek	124	16,19	5,02		
Kendini Suçlama	Kız	260	16,05	4,75	-1,321	,187
	Erkek	124	16,75	5,23		
Çaresizlik	Kız	260	16,98	5,24	-,154	,878
	Erkek	124	17,07	5,25		
Umutsuzluk	Kız	260	14,23	5,97	-,652	,515
	Erkek	124	14,67	6,04		
Yaşamı Tehlikeli Görme	Kız	260	17,19	5,21	-,837	,403
	Erkek	124	17,68	5,66		
BÇÖ Toplam Puan	Kız	260	79,64	21,51	-1,157	,248
	Erkek	124	82,35	21,44		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bilişsel Çarpıtma Ölçeği toplam ve alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0.5$). Tablodaki veriler incelendiğinde ölçek ve alt ölçek puan ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Ancak bu, istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir. Bu durumda, öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeylerinin cinsiyete göre benzer nitelikte olduğu, yani bilişsel çarpıtma düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı düşünülebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Genel Özyeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	p
Başlama	Kız	260	34,47	5,74	,668	,505
	Erkek	124	34,05	6,02		
Yılmama	Kız	260	18,90	3,38	1,744	,082
	Erkek	124	18,25	3,55		
Sürdürme Çabası-Israr	Kız	260	10,61	2,21	3,534	,000
	Erkek	124	9,76	2,21		
GÖYÖ Toplam Puan	Kız	260	63,99	9,53	1,833	,068
	Erkek	124	62,06	9,93		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Genel Özyeterlik Ölçeği (GÖYÖ) toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının farklı olduğu; ancak bunlardan GÖYÖ toplam puanlarının yanı sıra Başlama ve Yılmama alt boyutlarındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>.05$), Sürdürme Çabası – Israr alt boyutundaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Cinsiyetlere göre bu alt boyuttan elde edilen puanların ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, sözü edilen farkın bayan öğretmen adaylarının lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlık yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



adaylarının başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Başarı ve Başarısızlık Yüklemelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	p
Başarı Yüklemesi – Öğretmen ve Derse	Kız	260	80,42	8,96	3,551	,000
	Erkek	124	75,68	13,51		
Başarı Yüklemesi – Aileye	Kız	260	18,11	4,35	2,861	,004
	Erkek	124	16,70	4,88		
Başarı Yüklemesi – Kendisine	Kız	260	16,43	3,71	1,564	,119
	Erkek	124	15,78	4,06		
Başarısızlık Yüklemesi – Aileye	Kız	260	23,00	7,68	,652	,515
	Erkek	124	22,44	8,28		
Başarısızlık Yüklemesi – Öğretmen ve Derse	Kız	260	40,46	7,34	3,118	,002
	Erkek	124	37,69	8,47		
Başarısızlık Yüklemesi – Kendisine	Kız	260	21,08	4,70	2,379	,018
	Erkek	124	19,72	5,49		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlık yüklemelerinin bazı alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Başarı yüklemelerinden öğretmene ve derse yüklemeyle, aileye yapılan yüklemelerde cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Cinsiyetlerin puan ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmen adaylarının başarılarına ilişkin öğretmene ve aileye daha fazla yükleme yaptıkları anlaşılmaktadır ($p < .01$). Başarı yüklemelerinde, kendisine yönelik yapılan yüklemelerde cinsiyetler arasında önemli bir fark çıkmamıştır ($p > .05$). Başarısızlık yüklemelerine bakıldığında ise öğretmene ve derse yüklemeler ile kendisine yönelik yapılan yüklemelerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında yine bayan öğretmen adaylarının başarısızlık yüklemelerinde öğretmene / derse ($p < .01$) ve kendisine ($p < .05$) yönelik daha fazla yükleme yaptıkları görülmektedir.

Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dört, beş ve altıncı alt problemlerinde öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları, özyeterlik inançları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığına ilişkin problem ifadeleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu özelliklerine ilişkin mevcut durumlarını tespit etmek amacıyla kullanılan Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (BÇÖ) ve Genel Özyeterlik Ölçeği (GÖYÖ) toplam ve alt ölçek puanlarıyla Başarı Yüklemeleri Ölçeği (BYÖ) ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği (BSYÖ) alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için pearson – moment çarpım korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’te verilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtma, Genel Özyeterlik ve Başarı/Başarısızlık Yüklemelerine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. BÇÖ (Benlik Algısı)	1									
2. BÇÖ (Kendini Suçlama)	,588	1								
3. BÇÖ (Çaresizlik)	,584	,591	1							
4. BÇÖ (Umutsuzluk)	,530	,444	,771	1						
5. BÇÖ (Yaşamı Tehlikeli Görme)	,529	,603	,643	,585	1					
6. BÇÖ (Toplam Puan)	,777	,776	,882	,831	,823	1				
7. GÖYÖ (Başlama)	-,426	-,339	-,490	-,453	-,325	-,498	1			
8. GÖYÖ (Yılmama)	-,499	-,271	-,446	-,380	-,270	-,454	,598	1		
9. GÖYÖ (Sürdürme Çabası-İsrar)	-,333	-,201	-,344	-,276	-,141	-,315	,379	,585	1	
10. GÖYÖ (Toplam Puan)	-,511	-,347	-,533	-,471	-,324	-,534	,902	,851	,668	1
11. BYÖ (Öğretmene ve Derse)	-,002	,056	-,022	-,002	-,043	-,004	,066	,153	,193	,139
12. BYÖ (Aileye)	,099	,126	,083	,049	,024	,091	-,084	-,058	,041	-,062
13. BYÖ (Kendisine)	,069	,117	,099	,118	,042	,109	-,128	-,085	,015	-,104
14. BSYÖ (Aileye)	,152	,218	,218	,194	,146	,227	-,186	-,061	-,004	-,135
15. BSYÖ (Öğretmene ve Derse)	,067	,074	,145	,110	,079	,117	-,063	,003	,031	-,029
16. BSYÖ (Kendisine)	,122	,143	,161	,147	,089	,162	-,135	-,051	,026	-,093

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bilişsel Çarpıtma Ölçeği toplam puan ve bütün alt ölçek puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir (BÇÖ_{toplam} – BÇÖ₁ için $r=.777$; BÇÖ_{toplam} – BÇÖ₂ için $r=.776$; BÇÖ_{toplam} – BÇÖ₃ için $r=.882$; BÇÖ_{toplam} – BÇÖ₄ için $r=.831$; BÇÖ_{toplam} – BÇÖ₅ için $r=.823$) ($p<.01$). Bu korelasyon değerlerine göre, öğretmen adaylarının BÇÖ toplam puanlarının bu ölçeğin alt ölçek puanlarıyla aynı yönde değişim gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra alt ölçek puanları arasındaki korelasyonların pozitif olması da alt ölçek puanlarının da aynı yönde değiştiğini göstermektedir. Buna göre BÇÖ toplam ve alt ölçek puanlarının yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının BÇÖ toplam ve alt ölçek puanlarıyla GÖYÖ toplam ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, bütün değerlerin negatif olduğu ve bunun, anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin varlığını gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.01$). Bu değerlere göre, öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri arttıkça genel özyeterlik inançlarının azaldığı söylenebilir. Örneğin ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon ($r=-.534$; $p<.01$) istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.285$) dikkate alındığında ise bilişsel çarpıtma düzeyinin özyeterlik inancını yaklaşık % 29 oranında açıklayabildiği görülmektedir. Yani bu değişkenin dışında kalan diğer etkenlerin özyeterlik inancını yaklaşık % 71 oranında etkilediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının BÇÖ ve GÖYÖ puanlarına göre başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yaptıkları yüklemelerine bakıldığında, bilişsel çarpıtma düzeyi yüksek olanların başarısızlıkları konusunda aileye (dışsal bir faktördür) daha çok yüklemeler yaptıkları ($r=.227$; $p<.01$) ve başarısızlıklarına ilişkin aileye yönelik yüksek düzeyde yüklemeler yapanların özyeterlik inançlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ($r=-.135$; $p<.01$). Genel özyeterlik inancı yüksek olanların başarılarına ilişkin daha çok öğretmene ve derse ($r=.139$; $p<.01$) yüklemeler yaptıkları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri, genel özyeterlik inançları ve başarı/başarısızlıklarına ilişkin yaptıkları yüklemeleri arasındaki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının sözü edilen değişkenler bakımından cinsiyete göre aralarında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığına ve bilişsel çarpıtma, genel özyeterlik inancı ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin birbirlerini etkileme durumuna bakılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel çarpıtma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; genel özyeterlik inancının sadece Sürdürme Çabası – Israr alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının lehine bir farklılık olduğu, toplam puan ve diğer alt ölçek puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. GÖYÖ'nin Sürdürme Çabası - Israr alt boyutundan elde edilen sonuç, bayan öğretmen adaylarının giriştikleri bir faaliyetin üstesinden gelmek için daha kararlı davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bilişsel çarpıtma düzeyinin cinsiyetlere göre farklı olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Eryüksel, 1996; Yurtal, 1999; Bilge ve Arslan, 2001; Stackert ve Bursik, 2003; Kılınç, 2005), önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Durm ve Stowers, 1998; Güven, 2005; Ağır, 2007; Kuyucu, 2007). Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçlar, farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Genel özyeterlik için kullanılan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmalarında her ne kadar üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmışsa da araştırmacılar (Yıldırım ve İlhan, 2010) toplam puan üzerinden çalışılmasının uygun olduğuna karar vermişlerdir. Bu bakımdan GÖYÖ toplam puanları dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların çıkmaması, örneklem grubundaki öğretmen adaylarının çevrelerinde olup biten olaylar üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatma ve sonuç almaya kadar sürdürebileceklerine olan inançlarının benzer olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, katılımcıların, zor bir durum karşısında başarı elde edebileceklerine ilişkin algılarının benzer olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yaptıkları yüklemelerde, bayan öğretmen adaylarının başarılarına ilişkin daha çok öğretmene/derse ve aileye yüklem yaptıkları; başarısızlık yüklemelerinde de yine bayan öğretmen adaylarının öğretmene ve kendisine daha fazla yüklem yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yaptıkları yüklemeler içsellik–dışsallık boyutunda değerlendirildiğinde, başarı yüklemelerinde cinsiyetler arasında önemli bir farklılık görülmezken, başarısızlık yüklemelerinde bayan öğretmen adaylarının içsel yüklemeleri (kendisine) daha çok yaptıkları görülmüştür. İçsel nedenlere yüklem yapanların kontrol odağı bakımından da iç kontrol merkezine sahip oldukları ifade edilir (Mansorian ve Ford, 2007). Buna göre bayan öğretmen adaylarının, kendi davranış ve faaliyetlerinin yaşamlarındaki birçok olay üzerinde etkili olduğuna daha fazla inandıkları söylenebilir. Yani başarısızlıklarına ilişkin sebepleri içsel ve kendilerince kontrol edilebilir olarak değerlendirmektedirler. Bu sonuç, bayan öğretmen adaylarının başarısızlıkları konusunda daha kontrol sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri, genel özyeterlik inançları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bilişsel çarpıtma düzeyinin genel özyeterlik inancıyla negatif ve oldukça yüksek bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel çarpıtma başarı yüklemeleri arasında çok önemli bir ilişki görülmezken, bilişsel çarpıtma puanlarının yükselmesinin başarısızlık yüklemelerinin özellikle aileye yönelmesiyle önemli düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Başarısızlık yüklemelerini kendisine yapan öğretmen adaylarının, BÇÖ'nin Kendini Suçlama alt boyutundan elde ettikleri puanlarının aynı yönde değişim gösterdiği görülmektedir ($r=.143$; $p<.01$). Yani kendini suçlama eğiliminin artması, başarısızlık yüklemelerinin de içsel nedenlere (kendisine) yöneldiğini göstermektedir. Başarısızlıkların aileye yüklenmesinin genel özyeterlik inancıyla negatif ilişki göstermesi ayrıca ulaşılan kayda değer bir sonuçtur. “Bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inancı” (Bandura, 1997; Akt:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Öncü, 2012) olarak tanımlanan özyeterlik inancının düşük olmasının, bireyin, başarısızlıkları için kendisi dışında nedenler aramasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen korelasyon değerlerine bakıldığında başarısızlıkları kendine yüklenme oranıyla, BÇÖ toplam puanlarının yanı sıra Kendini Suçlama ve Çaresizlik alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri de dikkat çekmektedir. Bireyin başarısızlıklarını kendisine yüklemesi her ne kadar olumlu bir durum olarak değerlendirilse de bu çalışmada elde edilen bu pozitif ilişki farklı şekilde de yorumlanabilir. Mesela, BÇÖ'nün Kendini Suçlama alt boyutu "olayların sonuçları ile ilgili aşırı derecede kendini sorumlu tutma ve suçlama" şeklinde tanımlanmaktadır (Briere, 2000; Akt: Ağır, 2007) ve elde edilen korelasyon değeri, başarısızlık durumlarında bireyin bilişsel çarpıtma olarak da nitelendirilebilecek aşırı kendini suçlama eğilimi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer korelasyon değerlerinin Çaresizlik alt boyutu ve toplam puanlardan da elde edilmiş olması bu yorumu kuvvetlendirmektedir.

Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma düzeyleri ile genel özyeterlik inançları arasında oldukça yüksek ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.534$). Yani bilişsel çarpıtma düzeyi yükseldikçe genel özyeterlik inancı azalmaktadır. Bilişsel çarpıtmaların, düşük özyeterlik inancına ve çaresizlik duygusuna neden olabileceği ve bunun dolaylı olarak depresyonu da etkileyebileceği yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Shnek, M. Z. ve ark., 1997). Sözü edilen çalışmada özyeterlik inancı ile bilişsel çarpıtmaların ilişkili olduğu ve birlikte, öğrenilmiş çaresizlik için önemli yordayıcılar olduğu da ortaya konmuştur. Hem geçmişteki çalışmaların hem de bu çalışmanın bulguları bilişsel çarpıtmaların düşük özyeterlik inancı için önemli belirleyicilerden biri olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen, bilişsel çarpıtma ile genel özyeterlik inancı arasındaki korelasyona bağlı determinasyon katsayısı da ($r^2=.285$) bilişsel çarpıtmaların genel özyeterlik inancını yaklaşık % 29 oranında açıklayabildiğini göstermektedir ki bu, oldukça önemli bir orandır. O halde bu bulgular, mantık dışı inançlar olarak da bilinen bilişsel çarpıtmaların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasının, bireyin özyeterlik inancını olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, genel özyeterlik inancının yükselmesi, başarısızlıklar konusunda aileye yapılan yüklemelerin azaldığına işaret etmektedir ($r=-.135$; $p<.01$). Buna göre genel özyeterlik inancının yüksek olmasının, başarısızlıkları dış sebeplere yüklenme eğilimini azalttığı söylenebilir. Yüklemelerde kullanılan nedensellik odağı (içsel ya da dışsal) bireyin kendisine ilişkin yeterlilik algılamalarıyla bağlantılıdır (Açıkgöz, 2003). Yani bireyin özyeterlik algısı yüksekse iç odaklı yüklemeler yapacaktır. Bu çalışmadan elde edilen korelasyon değerleri bu görüşü desteklemektedir. Bununla beraber, özellikle başarısızlıklarda yetenek gibi kararlı ve kontrol edilemez (içsel) nedenlere yüklenen sonuçların güdüyü zayıflattığı ve aşırı durumlarda öğrenilmiş çaresizliğe yol açtığı ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2003). Bu nedenle, başarı ve başarısızlık yüklemeleriyle ilgili yapılacak yeni çalışmalarda bireylerin bilişsel ve duyuşsal tepkilerinin de belirlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AĞIR, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYPAY, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy scale to turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11 (2) 113-131.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- BİLGE, F., ARSLAN, A. (2001). Yetişkinlerin akılcı olmayan düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 23-30.
- BİRİNCİ, F., DİRİK, G. (2010). Depresif realizm: Mutluluk ya da nesnellik, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (1), 60-67.
- BURGER, J. M. (2004). *Kişilik*. (Çeviren: İnan Deniz ve Erguvan Sarioğlu) Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- COREY, G. (2008) *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev.: Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık, Ankara.
- ÇAPRI, B., KAN, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (2), 48-61.
- EKİCİ, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.
- EKİCİ, G. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43) 174-185.
- ERDEN, M., AKMAN, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*, Arkadaş Yayınları, 16. Baskı, Ankara.
- ERYÜKSEL, G. N. (1996). Ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme iletişim becerileri bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- FİDAN, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- FREEDMAN, J. L., SEARS, O. D., CARLSMITH, J. M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (Çev.: Ali Dönmez). İmge Kitabevi, Ankara.
- GAMSIZ, Ş., YAZICI, H., ALTUN, F. (2013). “Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları ve İş Doyumu / Type A Personality, Stress Resources, Self Efficacy And Job Satisfaction Among Teachers”, *TURKISH STUDIES – International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/8 Summer 2013, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5328>, p. 1475-1488.
- GÖKÇAKAN, Z., GÖKÇAKAN, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (1), 91-101.
- GÖMLEKSİZ, M, N., SERHATLIOĞLU, B (2013). “Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri / Pre-School Teachers’ Perceptions of Self-Efficacy Beliefs”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/7 Summer 2013, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5336>, p. 201-221.

- GÜVEN, N. (2005). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜVENÇ, H. (2010). Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirme çalışması, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) 7, 59-69.
- HAMAMCI, Z. (2002) Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları (12. Baskı), İstanbul.
- KARASAR, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları (17. Baskı), Ankara.
- KESİCİOĞLU, S., GÜVEN, G (2014). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Correlation Between Preservice Early Childhood Teachers’ Self-Efficacy Levels and Problem Solving, Empathy and Communication Skills”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/5 Spring 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6784>, p. 1371-1383.
- KILINÇ, H. (2005). Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KIZGIN, Y., DALGIN, T. (2010). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 61-78.
- KÖROĞLU, E. (2005). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi*, HYB Yayıncılık, Ankara.
- KUYUCU, Y. (2007). Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- LEAHY, R.L. (2007). *Bilişsel terapi ve uygulamaları* (Çev. Ed. Tahir Özakkaş). Litera Yayıncılık, İstanbul.
- MANSOURIAN, Y., FORD, N. (2007). Web searchers attributions of success and failure: An empirical study. *Journal of Documentation*, 63 (5), 659-679.
- ÖNCÜ, B., SAKARYA, A. (2013). Ergen özkıyımında bilişsel etmenler ve çarpıtmaların rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5 (2), 232-245.
- ÖNCÜ, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 183-206.
- SEÇKİN, A., BAŞBAY, M (2013). “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi /Investigate Of Teacher’s Self Efficacy Beliefs Of Physical Education And Sport Teacher Candidate’s”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/8 Summer 2013, www.turkishstudies.net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5305>, p. 253-270.

- SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Geliştirilmiş 15. Baskı. Pegem A Akademi, Ankara.
- SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *educational psychologist*, (26), 207-231.
- SHENK, Z. M. ve diğ. (1997). Helplessness, self-efficacy, cognitive distortions, and depression in multiple sclerosis and spinal cord injury. *The Society of Behavioral Medicine*. 19 (3), 287-294.
- STACKERT, R.A., BURSIK, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, (34), 1419-1429.
- SUCUOĞLU, H. (2003). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımını üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review* 92 (4), 548-573.
- YEŞİLYURT, B. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (45), 88-104.
- YENİCE, N. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (39), 36-58.
- YURTAL-DİNÇ, F. (1999). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

GÖLLER, L., Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtma, Genel Özyeterlik İnançları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 477-494, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7547>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

