

**T.C.**

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI**  
**ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZ YETERLİK**  
**DÜZEYLERİ**

**ESİN KAPTANBAŞ GÜRBÜZ**

**BOLU 2017**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI**  
**ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZ YETERLİK**  
**DÜZEYLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN**

**BOLU, KASIM-2017**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ tarafından hazırlanan “**Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Ve Öz Yeterlik Düzeyleri**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (17.11.2017)

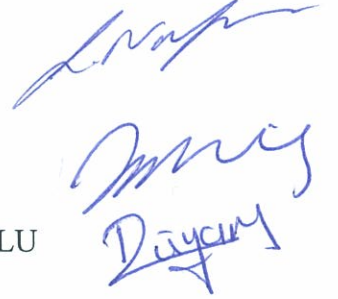
### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye :Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye :Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “**Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../2017

Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ

## TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden farklı bir alanda ve uzun bir zaman sonra başladığım bu süreçte bana inanarak desteğini esirgemeyen ve bu tezi hazırlamam konusunda beni yönlendiren, öneri ve eleştirileriyle katkı veren ve tembellik yaptığım zamanlarda beni sarsarak kendime gelmemi sağlayan değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e;

Manevi desteğini her zaman hissettiren ve yol gösteren değerli hocam Prof.Dr. Türkan ARGON'a; bilgi ve önerileriyle çalışmama yön veren ve sonuçlanmasını sağlayan Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'na, bana bu süreçte her konuda sürekli destek olan saygıdeğer hocalarıma,

Bizi bir yerlerde izlediğine inandığım ve çok özlediğim babama, varlığına şükran duyduğum ve belki de benden daha fazla yorulan canım anneme, ilgileriyle ve destekleriyle hep yanımda olan, sevgileriyle beni en zor anlarımda bile kendime getiren kardeşlerime ve sevgilim eşime minnet ve teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca bu süreçte ona ayırmam gereken zamanlardan çalarak çalışmama izin veren- bazen de vermeyen- can yoldaşım oğluma sonsuz teşekkür ederim.

**İÇİNDEKİLER**

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| BEYAN.....                                                   | i   |
| TEŞEKKÜR.....                                                | ii  |
| İÇİNDEKİLER .....                                            | iii |
| TABLolar .....                                               | vi  |
| ÖZET .....                                                   | vii |
| ABSTRACT.....                                                | ix  |
| I. BÖLÜM.....                                                | 1   |
| 1. Giriş.....                                                | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                                    | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi .....                      | 5   |
| 1.3. Araştırmanın Amacı .....                                | 5   |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....                                | 6   |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....                       | 7   |
| 1.6. Araştırmanın Sayıltıları .....                          | 7   |
| 1.7. Tanımlar .....                                          | 7   |
| II. BÖLÜM .....                                              | 9   |
| 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür .....               | 9   |
| 2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı .....                         | 9   |
| 2.1.1. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri ..... | 11  |
| 2.1.2. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar.....            | 14  |
| 2.1.2.1. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı .....            | 14  |
| 2.1.2.2. Bilişsel Davranışçı Kuramlar .....                  | 16  |
| 2.1.2.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi .....           | 18  |
| 2.1.2.2.2. Bilişsel Terapi.....                              | 21  |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.3. Bilişsel Esneklik ve Öğretmenlik Mesleği.....                            | 24 |
| 2.2. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlik Kavramı.....                          | 24 |
| 2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram.....                                               | 27 |
| 2.2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuramının Dayandığı İlkeler.....                       | 28 |
| 2.2.2. Öz Yeterlik.....                                                         | 30 |
| 2.2.2.1.Öz Yeterliğin Boyutları.....                                            | 34 |
| 2.2.2.2 Öz Yeterliğin Kaynakları .....                                          | 35 |
| 2.2.2.3. Öz Yeterliğin Etkileri.....                                            | 37 |
| 2.2.2.4. Öz Yeterlik İnançlarının Gelişimi .....                                | 39 |
| 2.2.3. Öz Yeterlik ve Öğretmenlik Mesleği.....                                  | 39 |
| 2.3. Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişki.....                    | 42 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar .....                                                  | 44 |
| 2.4.1. Bilişsel Esneklikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....         | 51 |
| 2.4.2. Bilişsel Esneklikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....       | 47 |
| 2.4.3. Öz Yeterlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....              | 51 |
| 2.4.4. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....           | 54 |
| 2.4.5. Bilişsel Esneklikle Öz yeterliğin birlikte İncelendiği Araştırmalar..... | 57 |
| III. BÖLÜM.....                                                                 | 59 |
| 3. Yöntem.....                                                                  | 59 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                  | 59 |
| 3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....                                            | 60 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                                 | 61 |
| 3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması .....                                    | 65 |
| 3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....                                      | 65 |
| IV. BÖLÜM.....                                                                  | 66 |
| 4. Bulgular ve Yorumlar .....                                                   | 66 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....                                         | 66  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....                                          | 69  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....                                          | 79  |
| V. BÖLÜM .....                                                                                    | 81  |
| 5. Sonuç ve Öneriler.....                                                                         | 81  |
| 5.1. Sonuçlar .....                                                                               | 81  |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                                                | 81  |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                                                 | 82  |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                                                 | 83  |
| 5.2. Öneriler.....                                                                                | 84  |
| 5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....                                                       | 84  |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                     | 85  |
| KAYNAKÇA.....                                                                                     | 87  |
| EKLER.....                                                                                        | 108 |
| EK-1: Kişisel Bilgi Formu .....                                                                   | 109 |
| EK-2: Bilişsel Esneklik Ölçeği .....                                                              | 110 |
| EK-3: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....                                                            | 112 |
| EK-4: Araştırma İzni.....                                                                         | 113 |
| EK-5: Bilişsel Esneklik Ölçek İzni .....                                                          | 114 |
| EK-6: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçek İzni .....                                                       | 115 |
| EK-7: AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni.....                             | 116 |
| EK-8: Tutanak.....                                                                                | 117 |
| EK-9: Bağımsız Değişkenlere Göre Normallik Analizi: Kolmogorov- Smirnov Analiz<br>Sonuçları ..... | 118 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                                                    | 121 |

## TABLOLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım.....                                                                                                  | 60  |
| <b>Tablo 3.2.</b> Cinsiyet değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....                                                                                                  | 118 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Yaş değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....                                                                                                       | 118 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Mezuniyet durumu değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları..                                                                                             | 119 |
| <b>Tablo 3.5.</b> Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....                                                                          | 120 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Araştırma kapsamına giren öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin görüşleri .....                                                              | 66  |
| <b>Tablo 4.2.</b> Araştırma kapsamına giren öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri .....                                                                    | 68  |
| <b>Tablo 4.3.</b> Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları.....   | 69  |
| <b>Tablo 4.4.</b> Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.....        | 72  |
| <b>Tablo 4.5.</b> Öğretmen adaylarının mezuniyet durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....                   | 74  |
| <b>Tablo 4.6.</b> Öğretmen adaylarının mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine göre bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları..... | 76  |
| <b>Tablo 4.7.</b> Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon Analizi tablosu.....                                       | 79  |

**ÖZET****PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN  
BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ**

Kaptanbaş Gürbüz, Esin

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Kasım-2017, 1x + 121 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek düzeyde 669 öğretmen adayı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

Birinci bölüm, araştırmaya katılanların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulan bölümdür. İkinci bölümde Bilişsel Esneklik Ölçeği, üçüncü bölümde ise Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İkinci bölümde öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanmış olan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri SPSS paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi ve Spearman rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının toplam puanda ve tüm alt boyutlarda bilişsel esneklik ve öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Esneklik, Öz Yeterlik, Pedagojik Formasyon,

**ABSTRACT****COGNITIVE FLEXIBILITY AND SELF EFFICACY LEVELS  
OF PEDAGOGICAL FORMATION PROGRAM STUDENTS**

Kaptanbaş Gürbüz, Esin

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

November-2017, ix + 121 pages

The main purpose of this study is proving if there is any significant difference between teachers candidates cognitive flexibility level and their self-efficacy by considering opinions of teachers' candidates continuing Abant İzzet Baysal University Pedagogical Formation Certificate Program in 2015-2016 academic year.

The scope of this study is both male and female students participating in Abant İzzet Baysal University Pedagogical Formation Certificate Program in 2015-2016 academic year. 669 teachers' candidates who are good enough to represent the scope of study are elected by sampling method.

First part is the one being made in an effort to collect the personal data from participants. In second part Cognitive Flexibility Scale is used whereas in third part Teacher Self-Efficacy Scale is used.

In this study screening method is followed. Means of collecting data includes three sections. In first section, personal data form is used to get

teachers' required personal data. In second section, Cognitive Flexibility Scale method which was developed by Bilgin (2009) is used to evaluate candidates cognitive flexibility level while in third section both Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES being developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and Teacher Self-Efficacy Scale being adapted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) to evaluate their self-efficacy scale.

The data of study is analysed with SPSS software. Additionally, percentage, frequency, average, standard deviation, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis analysis and Spearman rho correlation analysis are used in this study.

As a result of research it's obviously seen that both teacher's candidates cognitive flexibility and their Self-Efficacy are in high level along with total score.

It's found that there is a statistical intermediate connection in a positive way between their opinions about cognitive flexibility and self-efficacy.

**Key Words:** Cognitive Flexibility, Self-Efficacy, Pedagogical Formation

## I. BÖLÜM

### 1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer alacaktır.

#### 1.1. Problem Durumu

Bireyler günlük yaşamlarının hemen hemen her anında bir şeyleri çözmek, karar vermek ya da seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Bu seçimlerin bir kısmı o gün ne yiyeceğimize karar vermek gibi basitken bir kısmı hayatın akışını etkileyebilecek ölçüde önemlidir. Karşılaşılan bu olayları çözmek, seçim yapma ya da kararlar alma durumunda birey düşüncelerini harekete geçirir ve kültürel geçmişi, genetik yapısı, kişilik özellikleri gibi çeşitli belirleyicilerin de etkisi ile önünde bulunan pek çok seçenekten birini tercih eder. Bireyin, sahip olduğu bu düşünceleri davranışa dönüştürme kararını almadan önce, karşısına çıkan bu seçeneklerin farkına varması oldukça önemlidir. Zira davranışları ortaya çıkarmadan önce alternatiflerin farkında olan bireyler bu sayede aynı anda birden çok çözüm yöntemi üretmektedirler. İşte tam bu noktada “bilişsel esneklik” kavramı gündeme gelmektedir. Çünkü karşı karşıya kalınan bir duruma uyum sağlamak ya da bir problemi çözmek, kişinin seçeneklerinin farkında olarak çeşitli senaryolar geliştirmesini, bunlardan uygun bulduğunu istekli bir

şekilde uygulayabilmesini ve bunu yaparken yeterli hissetmesini, yani bilişsel esnekliği gerektirmektedir.

Biliş, karmaşık bir organizmanın kendisi gibi karmaşık bir yapıya sahip olan çevreye uyum sağlama sürecinin özel bir biçimidir (Piaget, 1970) ve “dikkat, algı, bellek, okuma-yazma, problem çözme” gibi kavramları kapsamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). “Bilişsel” terimi ise “bilgi, bellek, akıl yürütme, hatırlama, unutma, problem çözme, düşünce” gibi zihin işlevlerini tanımlamakta, (Gander ve Gardiner, 2001; Küçükkaragöz, 2004; Yeşilyaprak, 2011) ve bilginin kazanılması sürecinde önceki bilgilerin bellekten getirilmesini vurgulamaktadır. Doğumla birlikte başlayan bir süreç olan bilişsel gelişim, organizmanın çevreye yönelik bir tür uyumudur. Organizma bu uyum sürecinde çevreden gelen uyarıcıları alır ve işleyerek birbirine uyumlu bir bütün oluşturur. Bilişsel işlemler sonucu gerçekleşen bu işlemler bireyin bilişsel gelişim açısından bir dengeye ulaşmasını sağlar. Ancak bu denge sürekli değildir. Zira yaşamın her döneminde karşılaşılan yeni durumlar, bu dengeyi bozabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Piaget (1977) bilişsel gelişimi, dengesizlik durumundan yeni ve daha üst düzeyde bir denge durumuna geçiş olarak tanımlamaktadır. Bilişsel gelişim, yaşla birlikte düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde meydana gelen değişimlerdir (Yeşilyaprak, 2011). Ataç (1991) bilişsel gelişimi bellek ve zekâ gelişimi olarak tanımlamıştır.

Davranışların bilişsel boyutu ile ilgili olarak, bireylerin bilişsel gelişimleri, bilişsel çarpıtmaları ve bilişsel öğrenme süreçleri incelenerek davranış üzerindeki etkileri ortaya çıkartılmaya çalışılmış, son dönemlerde ise bu değişkenlere bilişsel esneklik eklenmiştir (Çelikkaleli, 2014). Bireylerin büyüdükçe ve geliştikçe çevreleri de genişlemeye ve büyümeye başlaması süreci, bireylerin artan uyaranlarla başa çıkmayı öğrenmesini ve düzenlemeler yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum bilişsel esnekliktir ya da bilişsel esnekliği gerekli hale getirmektedir (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen ve Molen, 2004; Akt. Çuhadaroglu, 2011). Ciairano, Bonino ve Miceli (2006) bilişsel esnekliği; çocuğun mekanik bir şekilde hareket etmesini önleme, mevcut durumları bağımsızca yönetebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar. Dennis ve VanderWal (2010) ise bilişsel esnekliği, değişen çevresel koşullara göre bilişleri değiştirebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip kişiler, zorlayıcı

yapıya sahip ve uyumsuzluğa neden olan bu düşüncelerinin yerine daha dengeli ve uyumlu düşünceleri koyabilmekte, alternatifler üretebilmekte ve zor durumları daha baş edilebilir olarak değerlendirebilmektedirler.

Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliğin üç temel ögeyi içerdiğini belirtmektedir. Bunlar; bireyin alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, esnek olmaya, duruma uyum sağlamaya istekli olması ve esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesidir. Bunun yanında kişinin karşı karşıya kaldığı bir durumda seçeneklerinin farkında olması ve esnek olmaya istekli olsa bile istenen davranışı gösterebilmesi için öz güveninin olduğuna inanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik bilişsel esnekliğin önemli bir parçası konumundadır (Altunkol, 2011).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramıyla ortaya çıkmış olan ve daha sonra birçok alanda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Bandura (1978; 1986) öz yeterliği, kazanımlar üretebilmek amacıyla bir dizi eylemi düzenlemek ve uygulamak için kişinin sahip olduğu yeteneğine olan inancı veya bu yeteneğine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı (Lee, 2005), karşılaşma ihtimali olan farklı durumların üstesinden geleceğine, belli bir etkinliği başaracağına olan inancıdır (Senemoğlu, 2002). Diğer bir ifadeyle kişinin gerçekleştirmeyi hedeflediğin belirli bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine dair inancıdır. Dolayısı ile öz yeterlik sahip olunan yetenekle ilgili değil, yeteneğin nasıl kullanılacağına ilişkin inançlarla ilgilidir (Ömür, Aydın ve Argon, 2014).

Bandura (1986), öz yeterlik kavramının davranış üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bireylerin, davranışta bulunmadan önceki öz yeterlik algısı davranışın belirlenmesinde ve uygulanmasında önemli bir role sahiptir (Belgi, 2015). Zira öz yeterliği yüksek olan bireyler bir problemle karşılaştıklarında çözebilmek için yoğun çaba, sabır ve kararlılık göstermekte, düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler ise olumsuz durumlar karşısında baskı altında hissederek sorunun üstesinden gelemeyeceklerini düşünmektedirler (Bandura, 1977; Jackson, 2002). Dolayısıyla öz

yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının da öğrencilerin yararına olacağı düşünülebilir. Gibson ve Dembo (1984), öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin zaman yönetimi ve etkili ders anlatma konularında daha verimli çalıştıklarını, sınıf içerisinde daha istekli olduğunu belirtir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin etkili öğretim tekniklerini kullanmaları ile öz yeterlik düzeyleri arasında doğrudan ilişkili olduğunu (Gibson ve Dembo, 1984; Smith, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Coşgun ve Sarı, 2015) ifade eden çalışmaların olduğu görülmektedir.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yürütücüsü olarak temel öğelerinden biridir ve öğretmenin sahip olduğu nitelikler, bu süreçlerin niteliğini de etkilemektedir (Azar, 2010; MEB ÖYGM, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin sadece bilgi aktardıkları akademik alanda değil, model oldukları sosyal alanda da öğrencilerini etkiledikleri söylenebilir. Öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri sadece kişisel ruh sağlığı açısından değil toplum ruh sağlığı açısından önemlidir. Bunu sağlamanın ilk adımı da mesleki anlamda donanımlı olmalarının yanı sıra kişisel olarak da örnek alınabilecek niteliklere sahip öğretmenler yetiştirmektir. Çünkü öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi donanımlarının yanında, kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları da son derece önemlidir (Bekdemir, Işık ve Çıkcı, 2004). Bu bağlamda bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin; uyumlu ve olumlu tutumlar sergileme (Diril, 2011), dikkatli, çözümleyici ve değişikliklere açık olma (Grabowski ve Jonassen, 1993), eş zamanlı olarak birden fazla görevi üstlenme (Spiro ve Jehng, 1990), ani durumlar karşısında elindeki ipuçlarından yararlanma becerisine sahip olma (Çuhadaroğlu, 2011) gibi özellikleri ile öğretmenlerin sahip olması beklenen kendine güvenli bir tutum sergileme, arkadaşça davranma, öğrencileri birey olarak görme ve nezaketli, saygılı davranma, etkinliklere aktif olarak katılımlarını sağlama (Güven, 2004) gibi özelliklerinin birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde öz yeterlikleri yüksek öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında (sınıf düzeni, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere verilen dönütler gibi) farklılıkların olduğu ve bu durumun öğrencinin başarısına yansıdığı görülmüştür (Wolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Eğitimde başarılı olmak için eğitimin bütün unsurlarının en üst seviyede niteliğe ve donanıma sahip olması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin bilişsel esnekliğe ve öz yeterliğe sahip olmalarının ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin,

öğrencilerine verecekleri eğitim üzerindeki etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir.. Bu nedenle bu araştırmanın problemini, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri belirleyerek, bu görüşler arasında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit etmek oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mezuniyet durumu, yaş ve mezun oldukları/olacakları bölüm) göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bilişsel esneklik ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olacağı ve bu iki kavramın birbirleri üzerinde etkisinin olabileceğinin düşünülmesi, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin ani ve zor durumlar karşısında çok yönlü düşünmesini, çözüm için mevcut seçenekleri görüp aralarından en uygun olanı seçmesini; öz yeterlik ise kişinin üstlendiği görevi başarı ile yerine getirebileceğine dair inancını içermektedir. Bilişsel esneklik ve öz yeterliliğin tanımlarına bakıldığında iki kavramın iç içe olduğu görülmektedir. Kişinin yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilmesi onun özyeterlilik inancını, buna bağlı olarak da karşılaştığı zor durumlarda yeni çözümler üretebilmesini ve farklı seçenekleri görebilmesini etkilemektedir (Laçın, 2015). Bu noktada bilişsel esnekliğe ve öz yeterliğe sahip öğretmenlerin mevcudiyetinin önemi devreye girmektedir. Bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyinin, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri konusunda ne derece etkili olduğunun ve birbirini tamamlayan bu iki unsurun öğretmenlikle olan ilişkisinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esneklik ve öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sistemde yer almasının, öğretmenlerin yanı sıra sistemin bir diğer parçası olan öğrencilerin de hem öğretmenlerini rol model alarak yetiştirmeleri açısından, hem de kendilerine sunulan eğitim öğretim hizmetlerinden azami düzeyde faydalanabilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim bir toplumun bulunduğu noktadan daha ileri gitmesinde önemli bir etkidir. İyi bir eğitim alan ve kendini geliştirerek karşılaştığı problemlerde esnek çözüm yöntemleri üretebilen, yeteneklerini bilen ve buna uygun davranabilen bir neslin yetişmesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin nitelikleri ile yakından ilişkilidir.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ve öz yeterlilik değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Jaffe, 1995; Shimogori, 2013; White, 2014; Özcan, 2016; Laçın, 2016). Yapılan bu çalışma ile de, bilişsel esneklik ve öz yeterliliğin eğitim sistemi ile nasıl bir ilişkisi olduğunun ortaya konulacağı eğitim bilimleri alanına katkı getireceği düşünülmektedir.

### 1.5 Araştırmanın Sınırlıkları

1. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adayları ile sınırlıdır.

2.Araştırma toplanan bilgiler ve kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.6 Araştırmanın Sayıtları

1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

2.Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

### 1.7 Tanımlar

*Pedagojik Formasyon Eğitimi:* Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde lisans eğitimlerini tamamlamış/tamamlamakta olan ve lisans alanlarına yakın branşlarda öğretmenlik mesleğini yapmayı amaçlayan öğrencilerin alması zorunlu olan eğitimidir.

*Bilişsel Esneklik:* Kişilerin karşılaştıkları zor durumlar, çözüm alternatifleri ve bu alternatifleri değerlendirme ve çözüm için uygun yöntemi seçebilme konusunda kendilerini yeterli hissetmeleridir.

*Öz Yeterlik:* İnsanların, hayatlarına etki eden olaylarla ilgili bir performansı gerçekleştirebilmesi için var olan kapasitelerinin farkında olmaları ve bu kapasitelerinin düzeyi hakkındaki inançlarıdır.



## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde bilişsel esneklik ve özyeterlilik ile ilgili kuramsal temeller üzerinde durulacak, ardından bu konularla ilgili yurtdışında ve Türkiye'de yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

#### 2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı

İnsan beyni, birçok görevi eş zamanlı olarak yerine getirebilen, edinilen bilgilerin sürekli olarak işlendiği yerdir. Bilginin duyumsanıp algılanması, anlamlandırılması, kodlanarak depolanması ve gerekli durumlarda geri çağırılması, tüm bunların sonucunda da davranışın gerçekleştirilmesi işlevlerini yerine getiren sisteme bilişsel sistem adı verilmiştir (Yalçın ve Karakaş, 2007). Bilişsel sistem bu görevlerinin yanı sıra kişinin sahip olduğu şema ve kurulumları koruma, gerekli durumlarda değiştirme yeniden oluşturma, yaşanan olayları zaman ve mekân boyutunda bütünleştirme, çeşitli stratejiler oluşturma, plan yapma gibi görevler de üstlenir (Karakaş ve Karakaş, 2000). Bu noktada, yapılan her bir işlemi denetleyen, yöneten, kontrol eden mekanizmaya yönetici işlevler adı verilmiştir (Laçın, 2015). Kişinin sahip olduğu problem çözme kurulumunun, bir amaca ulaşma maksadıyla korunması olarak tanımlanan (Karakaş ve Karakaş, 2000) yönetici işlevler, öz düzenleme, esneklik, planlama yapma gibi bilişsel işlemleri kapsamaktadır (Laçın, 2015) ve kişinin kendisi hakkında düşünmesini sağlamaktadır (Kılıç, 2002). Bilişsel esneklik de yönetici işlevin

bir parçasıdır (Çuhadaroglu, 2011). Nöropsikologlara göre bilişsel esneklik kişinin çevresini algılayarak karşılık vermesi, yönergeleri değiştirebilmesi, amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve bunu yaparken de davranışlarının sonucunu düşünebilmesidir. Dolayısıyla bilişsel esnekliği bir durumu farklı açılardan görebilme ve dikkatli olabilme olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle de bilişsel esneklik yönetici işlevin bir alt dalı olarak kabul edilmektedir (Laçın, 2015).

İlgili alan yazın incelendiğinde bilişsel esneklikle ilgili pek çok tanımın yapıldığı görülmektedir. Herhangi bir duruma uyum sağlama, sahip olunan bir düşünceden diğerine geçebilme ya da karşılaşılan bir probleme farklı açılardan bakabilme becerisi olarak değerlendirilen (Stevens, 2009) bilişsel esneklik, bireyin sahip olduğu seçenekleri görmesi, zorlu yaşam olaylarını baş edilebilir olarak algılaması ve değişen çevre koşullarına göre sahip olduğu bilişleri değiştirme yetisi (Dennis ve VanderWal, 2010) olarak tanımlanabilir.

Bilişsel esneklik; kişinin bir durum karşısında ulaşılabilir alternatif yollarının olduğunu bilmesi ve uygun seçeneklere sahip olduğunun farkında olması, esnek davranarak uyum sağlama konusunda istekli olması ve bunu yaparken de kendisini yetkin olarak görmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Bu durumu Berger ve Roloff (1982) şu şekilde açıklamaktadır; insanlar bir durum karşısında seçeneklerinin farkında oldukları bir süreçten geçerler. Bu bilgi işlem sürecidir ve kişilerin davranışlarını duruma uygun hale getirmelerini sağlar. Kişi ne kadar çok seçeneğe sahipse o kadar çok senaryoya da sahiptir. Dolayısıyla daha çok senaryoya sahip bireyler daha karmaşık bir sürece de sahiptir ve bu da kişinin daha esnek olmasını sağlar. Karşı karşıya kaldıkları durumla ilgili alternatiflerinin bilincinde olan kişiler, tüm seçenekleri göz ardı ederek sadece en doğru davranışı gösteren kişilere göre daha esnek bir bilişe sahiptirler (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik, akıcı zekânın değişik durumlara alternatif çözümler getirebilme becerisi ile belirlenen bir formudur (Silver, Hughes, Bornstein ve Beversdorf, 2004). Spiro ve Jeng (1990) bilişsel esnekliği “bireyin, yaşamında meydana gelen değişimler sonucu ortaya çıkan beklenti ve isteklere uygun şekilde karşılık verebilmesi için var olan bilgilerini yeniden yapılandırabilme yeteneği”

olarak tanımlamıştır. Dennis ve VanderWal (2010) ise, kişinin bilişlerini değişen durumlara uygun hale getirmek için değiştirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel esneklik, bireylerin, yaşamlarında beklemedikleri şekilde karşılaşılan yeni durumlar ortaya çıktığında, sahip oldukları bilişsel süreç stratejilerinin uyum davranışlarıdır. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin deneyimlerle elde edilen öğrenme süreci anlamını içeren bir yetenek olduğu, bireysel tepkileri değil karmaşık davranışlardaki değişimi ifade ettiği ve beklenmedik çevresel değişimler karşısında gösterilen uyumda geçmiş tecrübelerin önemli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bilişsel esneklik öğrenilebilen bir özelliktir (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003).

#### 2.1.1. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin özellikleri

- Kişi bilişsel yönden esnekse kendisine ve çevresindeki diğer bireylere karşı daha uyumlu ve olumlu tutumlar sergilemektedir (Diril, 2011; Lin, Tsai, Lin ve Chen, 2014; Küçüköyük, 2015). Bu tür bireyler yaşanan sorunlar karşısında durumun olumlu yanlarını görerek, alternatif çözümler üretir ve ihtiyaç duyarlarsa başka insanlardan yardım alabilirler (Bedel ve Ulubey, 2015). Kişinin uyum gösterebilme kapasitesi olarak adlandırılan esneklik (Payne, Bettman ve Johnson, 1993), her durumda gerçekleşmeyebilir. Bazı durumlarda kişi karşı karşıya kaldığı durumla baş edebilmek için esnek davranmaya çalışsa da başarılı olamayabilir. Bu durumda yine de bilişsel esneklikten söz etmek gerekir (Çelikkaleli, 2014).

- Bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler zorlayıcı yaşam olayları karşısında dayanıklıdır (Eskin, 2014).

- Bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler karşılaştıkları durumlar karşısında katı ve mutlak kurallar koymaz, değişime açık bir tavır sergilerler. Katı davranarak aynı hataları tekrarlamaz ve yeni durumlara uyum gösterirler (Anderson, 2002; Aydınay Satan, 2014; Gündüz, 2013).

- Bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler dikkatli, çözümleyici ve değişikliklere açık kişilerdir (Grabowski ve Jonassen, 1993). Kolay ve spontan değişimler yapar ve bu değişimler karşısında zorlanmazlar (Cox, 1980). Bilişsel esnekliğin bu özelliği sosyal ilişkilerde kişilerin problem çözme becerilerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Stevens, 2009).

- Bilişsel yönden esnek kişiler sahip oldukları seçeneklerin farkındadır, karşılaştıkları yeni ve zorlayıcı durumlar karşısında etkin şekilde baş edebilme becerisine ve yetkinliğine sahiptir. Çözüm sürecinde alternatif düşünce ve fikirler üretebilirler (Altunkol, 2011; Bilgin, 2009; Martin ve Rubin, 1995; Stahl ve Pry, 2005; Asıcı, 2015). Bir durumla ilgili sadece en doğru davranışı görmezler, olası alternatiflerin de farkındadırlar (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Bilgin, 2009; Diril, 2011; Çelikkaleli, 2014).

- Bilişsel olarak esnek bireyler değişik durumlarda hangi davranışları göstereceklerini, durumun gerekliliğine göre değil, var olan tüm alternatifleri değerlendirerek seçerler. Bunu belirli bir zaman, mekân ya da durum fark etmeksizin günlük yaşamlarının her anına yansıtma becerisine sahiptirler (Martin ve Anderson, 2001; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Spiro ve Jehng'e (1990) göre eş zamanlı olarak birden fazla görevi üstlenmek zorunda kalan bireyler bilişsel olarak daha esnek bir tutum içinde olurlar. Bunun nedeni durumsal değişikliklerden kaynaklanan görev beklentilerini karşılamak amacıyla var olan bilgilerini yeniden yapılandırarak uygun davranış değişiklikleri yapabilmeleridir.

- Bilişsel yönden esnek kişiler, süreç içerisinde zorlayıcı ve uyumsuz hale gelen düşüncelerinin yerine daha işlevsel olacağını düşündüğü, dengeli ve uyumlu düşünceler koyabilir, alternatifler üretebilir ve bunun sonucunda zor olarak nitelendirilen durumları baş edilebilir durumlar olarak görürler (Gülüm ve Dağ, 2012).

- Bilişsel esnekliğe sahip kişiler çevreleriyle ilişkilerinde yapıcı (Martin ve Rubin, 1994), ve girişken tavırlar sergileyen (Martin ve Anderson, 1998; Dennis ve VanderWal, 2010), sorumluluklarını bilen ve bunları üstlenen, ilgili kişilerdir (Martin ve Rubin, 1994; Martin ve Anderson, 1996; 1998).

- Bilişsel esnekliğe sahip bireyler ani ve beklenmedik durumlar karşısında elindeki ipuçlarından yararlanma becerisine sahiptir (Çuhadaroglu, 2011). Bu nedenle esnek olduğunu ifade eden bireylerin kendilerine güvenleri de yüksektir (Martin ve Anderson, 1996, 1998).

- Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler yaşadıkları sorunu kendilerinin gelişimi için bir fırsat olarak görür. Çünkü sorunlar farklı bakış açıları yakalamalarına, yaratıcı çözümler üretmelerine fırsat tanır. Dolayısıyla kararlı ve özgüvene sahip tutumlar sergileyebilirler (Çelikkaleli, 2014).

- Bilişsel esnek bireyler, etkili davranma becerileri konusunda yeteneklerine güvenirlir. Bu nedenle de davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanırlar (Küçüköçük, 2015).

- Bilişsel olarak esnek bireyler, iletişim kurmak için yeni yollar dener ve bunda başarılı olabileceklerine inanırlar. Bilmedikleri yeni bir durumla karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılama ve giderme konusunda isteklidirler (Martin ve Anderson, 1998; Bilgin, 2009; Diril, 2011; Küçüköçük, 2015). Benzer şekilde değişik durumlarda kurdukları iletişimlerde de güvende olduklarını hissederler (Martin ve Anderson, 1998).

- Bilişsel esnek kişiler ilişkilerinde pozitif tutumlar sergiler, (Martin ve Rubin, 1994) kavgacı değildirler ve ortaya çıkan anlaşmazlık durumlarında daha toleranslıdırlar (Martin ve Anderson, 1998).

- Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler sahip oldukları becerilere güvenirlir çünkü kendilerini değerlendirme yetenekleri çok güçlüdür ve yüksek bir yetkinlik inancına sahiptirler (Martin ve Rubin, 1995; Küçüköçük, 2015; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

### 2.1.2. Bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar

Bu bölümde bilişsel esneklik kavramını ilk kez kullanan Spiro'nun Öğrenme Kuramı ve psikolojiyle ilişkisinin açıklanması açısından Bilişsel Davranışçı Kuramlar arasında yer alan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Bilişsel Terapinin bilişsel esnekliğe yönelik bakış açısı ele alınacaktır.

#### 2.1.2.1. Öğrenmede bilişsel esneklik kuramı

Bilişsel esneklik kavramı öğrenmeyi açıklamak amacıyla Spiro tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları temel alınarak ortaya atılmış ve açıklanmıştır (Eşiyok, 2016). Bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılık öğretimle değil, öğrenmeyle ve bilgiyle ilgili bir kuramdır (Demirel, 2000, s.75). Kişi yeni bir bilgi ile karşı karşıya kaldığında önceden oluşturduğu kuralları kullanabilir ya da yeni kurallar oluşturur. Bu süreç bilginin yapılandırılması olarak adlandırılır (Brooks ve Brooks, 1993). Bir başka deyişle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, birey bilgiyi kendilerine sunulan biçimi ile değil, anladığı ve yapılandığı şekliyle biçimlendirir (Yaşar, 1998).

Bilişsel Esneklik Kuramı yapılandırmacılığın bu varsayımını temel alır ve bilginin transferi ve öğrenme sonrasındaki davranışlara yansımaları ile ilgilidir. Amaç; iyi yapılandırılmamış alanlarda (örneğin tıp, tarih, edebiyat, hukuk, öğretmenlik eğitimi gibi), anlamlı bilgileri kazanmak ve daha sonra bu bilgileri farklı alanlara transfer edebilmektir (Spiro, Feltovich, Jacobson, ve Coulson, 1992).

Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramında 'bilişsel' kelimesi yeni bilginin öğrenilmesi esnasında daha önce edinilmiş olan eski bilgileri de gözden geçirmeyi ve birlikte kullanarak yeniden yapılandırılmayı, 'esneklik' kelimesi ise, yapılandırılmış

olan bu bilgileri karşı karşıya kalınan değişik durumlarda esnek olarak kullanabilmeyi ifade etmektedir. Kişi mevcut durumdan bağımsız olacak şekilde, kendisine verilen içeriğe göre bilgiyi transfer eder ve esnek bir biçimde kullanır. Bu şekli ile bilişsel esnekliğin bireysel bir farklılık olarak tanımlanması da mümkündür (Spiro ve diğerleri, 1992).

Spiro (1992) bilişsel esnekliği, kişinin karşı karşıya kaldığı bir durumla ilgili var olan alternatiflerin içinden en etkili olanı hangisi ise onu kullanabilme becerisi, Batting (1979) ise öğrenen kişinin öğrenmeyi amaçladığı konu ile ilgili en etkili stratejileri kullanma ya da bir sorunla karşılaştığında uygun problem çözme basamaklarını belirleme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak bilişsel esnekliğin tanımlanmasında iki önemli vurgu dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi öğrenen kişinin var olan alternatif öğrenme stratejileri ve problem çözme becerisi, ikincisi ise bu stratejilerin en etkili olanını seçebilme becerisidir (Alper ve Deryakulu, 2008).

Bilişsel Esneklik Kuramı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesi için dört adım önermektedir (Spiro ve diğerleri, 1992).

1. Öğrenme etkinlikleri, aynı içeriğin farklı noktalarının görülebilmesi amacıyla değişik şekillerde gösterimlerinin sağlanarak incelenmesine olanak tanımalıdır.

2. Öğretim materyalleri, içeriğin basitleştirilmesini engellemeli ve kavramlar arası ilişkilerin vurgulanarak öğrencinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemlere uygun şekilde aktarılması sağlamalıdır.

3. Öğretim, öğrencilerin edindikleri bu bilgileri farklı durumlarda da kullanabilmeleri amacıyla transfer edebilmeleri için örnek olay temelli olmalıdır.

4. Bilgi kaynakları birbiri ile bağlantılı olmalıdır.

Bilgiyi, olayları farklı bakış açıları ile görerek edinen, devamında da bu bilgileri yapılandıran bireyler sahip oldukları bu bilgilerle çok sayıda çözüm önerisi geliştirebilir ve bilişsel esneklikten yararlanabilirler. Bireyler dünyaya bakış açılarını

edindikleri bilgilerle şekillendirirler ve bu da bireysel farklılıkları oluşturur. Kişilerin sahip olduğu bu farklılıklar esnek düşünebilmelerine olanak sağlar (Spiro, 1992). Öğrenen kişilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak ve edindikleri bilgileri farklı alanlara transfer edebilme becerisi kazandırmak ise bilişsel esnekliğin gelişmesi açısından önemlidir. Bu da öğrenme yaklaşımlarının uygun şekilde seçilmesi ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile mümkündür (Swindler, 2001). Başka bir deyişle öğretmen, öğrenme ortamlarını öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde düzenlediğinde öğrenciler aktif hale gelir ve kendi öğrenmesinden sorumlu olur. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir yardımcı, öğrencilerin rolü ise öğrenme işini gerçekleştirmek için sahip oldukları bilgileri, ihtiyaç duydukları her alana taşıyabilen ve uyarlayabilen bir düşünme becerisi geliştirmek olacaktır.

Yapısalcı anlayışın hâkim olduğu eğitim ortamlarında öğrenenlerin sorumluluk üstlenmeleri ve etkin olmaları konusunda onları destekleyen yöntem ve teknikler içeren işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Bu yaklaşımlar bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşim içinde bulunmalarına imkân tanır. Böylece bireyler, ilk önce sahip oldukları bilgilerin doğruluğunu denetler, yanlışlıklar varsa düzeltir, gerekli durumlarda eski bilgilerinin yerine yenilerini transfer edebilir (Yaşar, 1998).

#### 2.1.2.2. Bilişsel davranışçı kuramlar

Bilişsel yaklaşımın üzerine temellendirildiği Bilişsel Davranışçı Kuramlar, insanların olaylar karşısında sergiledikleri davranışların ve hissettikleri duyguların, olaylara yükledikleri anlam ve yaptıkları yorumlardan etkilendiğini ileri sürmektedir. Yani davranışları belirleyen şeyin olayın kendisi değil kişinin zihninde o olaya ilişkin verdiği anlam olduğunu vurgulanmaktadır (Beck, 1964; Ellis, 1962). Bu yaklaşıma göre insanların hayatları boyunca edindikleri yanlış öğrenmelerin sonucunda sahip oldukları

yanlış inançlar, gerçek durumu olduğundan farklı algılamalarına ve problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Beck, 2005). Bilişsel yaklaşımlara göre, bireylerin sahip olduğu katı düşünceler, kişiyi esnek düşünceden uzaklaştırarak uyum bozuklukları yaşamasına neden olduğu gibi, fonksiyonel olmayan bilişsel yapıların, ara inançların, temel inançların, otomatik düşüncelerin ve şemaların oluşmasına neden olmaktadır (Altunkol, 2011). Bilişsel Davranışçı Kuram bu noktada esnekliği arttırarak ruhsal yönden iyileşmeye sevk eden formülasyonları içermektedir (Beck, 1995; Ellis, 2001)

Beck (1964), insanların yaşadıkları olayların örüntüsünü, var olan düşüncelerine uygun şekilde yeniden yapılandırdıklarını ve davranışlarını da buna göre düzenlediklerini belirtmiştir. Bu tespit aslında yüzyıllar önce yaşayan filozofların söylemlerinde de kendini göstermektedir. Epiktetos (d. 55 – ö. 135) insanların kendilerini diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin kendi değer yargılarına göre karar vermeleri olduğunu ileri sürmüştür. Kişinin mutlu ve özgür hissetmesinin, karar verme sürecinde sahip olduğu kontrolün hayatının hangi alanlarında kendisinde olduğunu ayırt etmesine bağlı olduğunu ileri süren Epiktetos insanları rahatsız edenin “şeyler” değil ona verdikleri anlamlar olduğunu söylemiştir. (Akt. Türkçapar, 2008). Epiktetos’a göre “Bizi etkileyen, bizi sarsan şey, olayların kendileri değil, beklentilerimiz ve korkularımızdır” (Epiktetos, 2003). Epiktetos’un bu tespiti zamanla davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasındaki bütünleşmenin sonucunda 1960’larda bilişsel davranışçı terapi olarak adlandırılmıştır (Türkçapar, Sargın, 2012). Felsefi başlangıcı Epiktetos’a kadar uzansa da, ilk terapi uygulamaları Albert Ellis (1962) ve Aaron T. Beck (1963) tarafından birbirlerinden habersiz ancak benzer uygulamalarla ve eş zamanlı başlamıştır. Her iki terapistte uygulamalarının temelinde kişilerin duygu ve davranışlarının belirlenmesinde düşünce, kural, inanç ve tutum gibi bilişsel yapıların merkezî öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır (Özdel, 2015). Dolayısıyla Bilişsel Davranışçı Kuramın, temellerini Albert Ellis’in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımı ve Aaron T. Beck’in Bilişsel Terapi yaklaşımı oluşturmuştur. 80’li yıllarda ise davranışçı terapistler psikanaliz uygulamalarına tepki göstererek Beck ve Ellis’in kuramını zenginleştirecek çalışmalar yapmış ve bilişsel terapiyi desteklemişlerdir (Türkçapar, 2008). Bilişsel Davranışçı Kuramların kendilerinden önceki kuramlardan en belirgin farkı insanın tepkilerinin düşünce ve inançların etkisiyle oluştuğunu vurgulamasıdır (Türkçapar, 2012).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımların geliştirdiği ve güncel problemlerin çözümüne ve işlevsiz düşünce ve davranışların değiştirmeye odaklanan Bilişsel Davranışçı Terapiler bilimsel yöntemlerin psikoterapi alanında kendini gösterdiği birçok kuram ve uygulamayı içinde barındıran bir çatı kavramdır. Bu çatı kavram içerisinde temel özellikleri benzer olmakla birlikte kavramsallaştırmaları ve tedavideki vurguları farklılaşan yaklaşımlar vardır. Bunlar arasında Diyalektik Davranış Terapisi (Linehan, 1993), Problem Çözme Terapisi (D’Zurilla ve Nezu, 2003), Kabullenme ve Bağlılık Terapisi (Hayes, Folette ve Linehan, 2004), Bilişsel İşlem Terapisi (Resick ve Schnicke, 1993), Bilişsel Davranış Değiştirme (Meichenbaum, 1977) gibi kendi gelişim sürecini oluşturmuş olan yaklaşım ve teknikler sayılabilir (Özdel, 2015; Beck, 2011). Bütün bu kuram ve yaklaşımlar farklı modeller olarak görünse de hepsinin katıldığı ve paylaştığı 3 temel ilke bulunmaktadır (Dobson ve Dozois, 2001) (1) Davranışlar bilişsel süreçlerin bir sonucudur. (2) Bilişsel süreçler takip edilebilir ve değiştirilebilir. (3) Bilişsel süreçte değişiklik yapılırsa davranış değişikliği gerçekleşir.

Günümüze gelene kadar bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, pek çok yeni model çıkmış olsa da Ellis ve Beck’in geliştirdiği modellerin en fazla kullanılan yaklaşımlar olmalarının yanı sıra bu çalışmada yer alan bilişsel esneklik kavramının Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ve Bilişsel Terapi (BT) yaklaşımlarında önemli bir yere sahip olması nedeniyle kuramsal çerçevede Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ve Beck tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Terapiye (BT) yer verilmiştir.

#### 2.1.2.2.1. Akılcı duygusal davranışçı terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), genel adı Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar olarak nitelendirilen kişilik kuramlarının ilkidir. Albert Ellis, 1955 yılında Rational Therapy/ Akılcı Terapi (RT) adı altında başladığı çalışmalarını, 1961 yılında Rational Emoti ve Therapy (RET)/ Akılcı Duygusal Terapi (ADT) olarak adlandırılmış ve 1993 yılında Rational Emotive Behavior Therapy (REBT)/ Akılcı Duygusal

Davranışsal Terapi (ADDT) adı ile sürdürmüştür (Ellis, 1962, 1994; Ellis ve Dryden, 1997).

İnsanların yaşadığı psikolojik sorunların, olayları yorumlama şekilleri ile ilişkili olduğu varsayımı ADDT'nin çıkış noktasını oluşturmaktadır. ADDT duygu-düşünce ve davranış üçlüsünün birbirini etkileyerek bir neden sonuç ilişkisi içine girdikleri ve bu ilişkinin de karşılıklı olduğu varsayımına dayanır. ADDT bu yönü ile -duygu-düşünce ve davranış ilişkisi- bütünleştirici bir yaklaşımdır (Corey, 2008).

ADDT'ye göre kişi yaşamı boyunca edindiği kavramlar, sahip olduğu inançlar oluşturduğu semboller, imajlar ve düşünceler aracılığı ile bir durum karşısında nasıl hissedeceğini ve davranacağını belirler. Terapideki temel amaç da bireyin gerçek dışı ve mantıklı olmayan duygularını ortaya çıkarmak ve yerine mantıklı olan, gerçekçi ve esnek düşünceleri yerleştirerek kişinin sağlıklı düşünceler edinmelerini ve buna uygun davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır (Ellis, 1994). ADDT sürecinde kişi, akılcı olmayan düşünce ve inançlarını tespit ederek kendini eğitme yolu ile akılcı olanlarla değiştirir. Terapi süreci sadece yaşanan problemi değil, gelecekte ortaya çıkma olasılığı olan başka problemleri ve/veya kişinin yaşamındaki başka problemlerini de çözme becerisi kazandırır. Bu yönü ile terapi sürecinin öğretmen (terapist)/ öğrenci (danışan) ilişkisinin var olduğu bir eğitim süreci olduğu söylenebilir (Corey, 2001).

İnsanlar, daha sağlıklı sürdürdükleri ve doyum sağladıkları bir hayat yaşayabilmek için kendisi ve etrafındaki kişilerden beklentilerinde gerçekçi olmaya, düşüncelerinde ve davranışlarında esnek olmaya, ilişkilerinde sorumluluk ve risk almaya, yaşadığı olaylara tüm seçenekleri ile bakmaya ve yaşadığı problemlerin en önemli nedenlerinden biri olan katı tutumları sergilemeyerek esnek olmaya gereksinim duymaktadır (Ellis ve Dryden, 1997). Ellis'e göre insanların sahip oldukları akılcı olmayan inançlar kimi zaman kendileri için aslında önemi olmayan bir durumun (bir davranış, düşünce, duygu veya olay) önemli bir durumu (kızgınlık yerine öfke, endişe yerine anksiyete) ortaya çıkarmasına neden olmaktadır (Özdel, 2015). Ellis buradan hareketle, Davranış Terapisinde kullanılan temel formülasyon olan A-B-C formülasyonunu kendi kuramına uyarlamıştır. Buna göre A, sonucu ortaya çıkaran ve başlatan olayı (A=Activatingevent); B, rasyonel olmayan inançları (B=Beliefs), C ise

kişinin hatalı bir şekilde aktive edici olaya bağladığı ama aslında akılcı olmayan inançlardan kaynaklanan sonucu simgeler (C=Consequences of irrational beliefs) (Özdel, 2015). A-B-C formülasyonuna göre kişinin yaşamış olduğu sorunların sebebi, karşı karşıya kaldığı durum değil o durumla ilgili var olan düşünceleridir (Türkçapar, 2009).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) düşünme, yargılama, karar verme ve uygulamayı vurgulayan bütüncül bir yaklaşımdır. Terapi, danışanların problem olarak nitelendirilen davranışlarına, duygularına ve anlaşmazlıklarına sebep olan düşünceleri üzerine çalışması ile başlar. Bireyin sorun yaratan inançlarının engellenmesi kendine telkin süreci ile güçlendirilir. ADD terapistleri bir danışanın mantıksız düşüncelerinin yerini akılcı bir inanç sisteminin alması için öğretim, öneri, ikna ve ev ödevleri gibi aktif ve direktif teknikleri kullanır. Terapistler işlevsel olmayan düşüncelerin hangi sonuçlara yol açtığını gösterir, süreç içinde ortaya çıkabilecek durumlara nasıl karşı konabileceğini öğretir, yaptığı davranışlar hakkında içgörü kazandırmayı hedeflerler (Corey, 2008).

Esnek bilişsel süreçlere sahip olunmasının olumsuz duyguları daha düşük düzeyde hissetme olasılığını artırması ve olumlu düşünmeye yol açması (Corey, 2008; Bilgin, 2009) ADDT’de bilişsel esnekliğin rolünü göstermektedir. ADDT insanların olası seçeneklerinin farkında olarak katı olmayan şekilde düşünmelerini ve buna paralel davranmalarını amaçlamaktadır. Katı, yani esnek olmayan düşüncelerle problem çözme yöntemleri eleştirilmesi gereken yöntemler olarak değerlendirilmektedir. Kişi katı düşünce yapısını değiştirerek esnek olmasını sağlayabilirse daha kullanışlı sorun çözme mekanizmaları, daha sağlıklı ilişkiler, dolayısıyla daha fazla doyum elde ettiği bir yaşam da sağlayabilir (Altunkol, 2011). Çünkü ADDT’de bireylerin düşünce yapılarındaki bilişsel katılık ve katı inançlar ruhsal problemlerin temel nedenidir. Dolayısıyla ruh sağlığı için kişilerin bilişsel ve inançsal olarak esnek olmasının gereklidir (Eşiyok, 2016).

#### 2.1.2.2.2.Bilişsel terapi

Bilişsel Terapi, depresyonla ilgili araştırmaları sonucunda Beck tarafından geliştirilmiştir. Beck (1964) depresyondaki bireylerin kendilerini ve çevrelerini değerlendirmelerinde ve geleceğe bakışlarında olumsuz ve katı bir bakış açısı kullandıklarını ileri sürmüştür. Bilişsel Terapinin temel amacı da bu olumsuz düşünceleri ve uyumsuz inançları fark etmeyi ve değiştirmeyi sağlamaktır (Altunkol, 2011).

Bilişsel kurama göre bilişsel yapı, insanların dış dünyayı, kendi yaşamını ve ilişkilerini gözlemesinde, yorumlamasında, buna paralel olarak da duygu ve davranışlarını belirlemesinde önemli ölçüde etkilidir. Bilişsel yapıda yer alan temel sayıltı ve inançlar bozulduğunda kişi problemler yaşamaya başlar. İnsanların yaşadığı sorunlar büyük ölçüde gerçeğin ve gerçekliğin çarpıtılması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yani kişilerin yaşadığı sorunlar büyük ölçüde olaylar ve yaşananlarla ilgili değil, bunların algılanma ve yorumlanma biçimleri ile ilgilidir. Beck (2005), bireyin bilişsel gelişimi boyunca edindiği yanlış öğrenmeler sonucu ortaya çıkan yanlış inançların bireyin gerçeği olduğundan farklı algılamasına ve problemler yaşamasına neden olduğunu savunmaktadır. Bilişsel terapide bu noktada devreye girerek kişilerin sorunlarının kaynağı olan anlamlandırma ve yorumlama biçimlerinin yerine daha uyumlu ve daha uygun olanları yerleştirmeyi amaçlar (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995).

Bilişsel Terapi otomatik düşünceler, şemalar, sayıltılar ve inançlar üzerine odaklanır. Otomatik düşünceler, kişinin kendisi ile ilgili ifadeleri ve iç diyaloglarıdır. Kişi belirli bir durum içine girdiğinde hızla ortaya çıkan ve kişiye akla yatkın görünen bu düşünceler duygusal bozuklukların yaşandığı durumlarda çarpıtılmış hale gelebilir (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Çarpıtılmış otomatik düşünceler olumsuz duygulanım ya da işlevsel olmayan davranışla bağlantılı olabilir. Sayıltılar ise (varsayımlar) otomatik düşünceden daha derin bir bilişsel düzeydedir, çünkü daha soyut ve genellenmişlerdir. Bunlar, işlev bozucu etkiler doğurabilen, kurallar dizisi, “meli-malı”lar, gereklilikler ya da “eğer/öyleyse” ifadeleri şeklindedir (Leahy ve Holland,

2009). İşlevselliği bozuk sayılıtlar bilgi yapılarını yani şemaları yansıtır (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Şemalar; Beck'e (1964) göre organizmayı etkileyen uyarınları biçimlendiren, psikolojik yakınlıklarına göre yeniden düzenleyen, canlının uyarınları algılayıp değerlendirmesine ve biçimlendirmesine destek olan bilişsel yapılardır (Bochner ve Kelly, 1974). Yaşamın erken dönemlerinde çeşitli kişisel deneyimler ve çevredeki insanlarla yapılan özdeşimler sonucu oluşan şemalar, benzer deneyim ve öğrenmelerle yaşam boyunca pekişerek kalıcı bilişsel yapılar haline gelir (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Şemalar bilişsel çarpıtmalar aracılığı ile kalıcı hale gelir ve etkin olmaya devam eder (Beck ve Weishaar, 1989). Bu bilişsel çarpıtmalardan en sık görünenleri; keyfi çıkarsama, seçici odaklama, aşırı genelleme, küçümseme ya da büyütme, hep ya da hiç biçiminde düşünme ve kişiselleştirme (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Bilgiyi hafızada depolayabilmek, duyu organlarımızdan gelen bilgileri bir araya getirmek, birbirleriyle ilişkilerini anımsayabilmek gibi görevleri yerine getiren şemalar Bilişsel Kuramda çok önemli bir yere sahiptir. Etrafımızdaki insanlarla kurmuş olduğumuz ilişkiler çoğu zaman ortak şemalarımızın sayesinde (Savaşır, Soygüt ve Barışkın, 2009). Şemaların esneklik, açıklık, geçirgenlik gibi özellikleri vardır ve esnek, kapalı ve geçirgen olmaması durumunda kişinin psikolojik yönden zorlanmaktadır (Bochner ve Kelly, 1974). Kişinin düşünce yapısı esneklikten uzak olduğunda bu durum işlevsel olmayan bilişsel yapıların oluşmasına neden olur (Beck, 1995). Bilişsel terapide kişilerin şemalarına inebilmek ancak otomatik düşünceler yakalanır ve hastaya fark ettirilirse mümkün olabilir (Sungur, 1993).

Özetle Beck'in Bilişsel Kuramı, kişinin yaşadığı olayla birlikte, sessizce duran ve varlığının farkında olmadığı şemalarının etkinleştiği ve olaylara yüklediği anlamın, şemaların etkisiyle bozularak çarpıtıldığı varsayımına dayanır (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Bilişsel modele göre tüm psikolojik bozuklukların temelinde kişinin çarpıtılmış veya işlevsel olmayan düşünceleri yer almaktadır. Bu düşüncelerin gerçekçi olarak gözden geçirilip değerlendirilmesi ve daha sonra değiştirilmesi, kişinin duygu ve davranışlarının düzelmesine yardımcı olur. Ancak istenen değişim kalıcı bir düzelme olması bu ancak kişinin işlevsel olmayan temel inançlarının değiştirmesiyle mümkün olur. İnsanlar duygu ve düşüncelerini daha gerçekçi ve uyarlayıcı şekilde değerlendirdiklerinde duygularında ve davranışlarında olumlu yönde bir gelişme olur

(Beck, 2011). Çünkü insanların yaşadığı duygu ve sergiledikleri davranışlar, olayları nasıl yorumladıklarına bağlı olarak değişmektedir (Gülüm ve Dağ, 2012). Beck (1995), bu durumu bireylerin düşüncelerinin duygu ve davranışları yönlendirdiği şeklinde ifade etmiştir.

Bilişsel Kuram, üzerinde durduğu bilişsel yapı kavramının yanı sıra esneklik ve katılık kavramlarına da vurgu yapmıştır (Öztürk, 2013). Bilişsel Kuramda bilişsel esneklik, kişinin, bir durumu farklı açılardan görerek koşullara uygun şekilde davranması, uyum sağlaması olarak tanımlanır (Bochner ve Kelly, 1974). Bu durum kişinin çevresel koşullara göre bilişsel yapısını değiştirmesi yani bilişsel esnekliğe sahip olması olarak açıklanabilir. Bilişsel yönden esnek olan bireyler, kendilerini zorlayan ve uyumsuz olan düşünceleri ürettikleri alternatif seçenekler sayesinde daha dengeli ve uyumlu düşüncelerle değiştirerek daha baş edilebilir olarak anlamlandırabilmektedir (Gülüm ve Dağ, 2012).

Beck ve diğerlerine (1979) göre psikolojik yönden rahatsızlığı olan kişiler akıl yürütürken bilişsel çarpıtmalar yaparlar ve bu çarpıtmalar bilişsel esneklikten yoksun, katı ve ısrarcı bir yapıdadır (Altunkol, 2011). Bilişsel yaklaşımlar fonksiyonel olmayan bilişsel yapıların esnek olmayan düşünceler olarak görüldüğünü dolayısıyla düşüncelerin katılığının uyum bozukluklarına yol açtığını ortaya koymaktadırlar (Bilgin, 2009b). Klinik araştırmalara göre, majör depresyon bozukluğu olan bireyler olumsuz şemalara sahip, katı ve otomatik düşünceler sergileyen ve bilişsel olarak esnek olmayan yapıda bireylerdir (Deveney ve Deldin, 2006) ve düşüncelerinde aşırı katılık göstermektedirler (Young, Weinberger ve Beck, 2011). Bilişsel esneklikle bireylere düşüncelerinde daha esnek ve dengeli olmaları öğretilirse, depresyonu güçlendirdiği düşünülen katılığı azaltacaktır. Bilişsel esneklik, bireyin zihninde oluşan katılığın, olumsuz düşünce yapısının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Dennis ve VanderWal, 2010). Başka bir deyişle, Bilişsel Terapi beraberinde getirdiği olumlu değişiklikler sayesinde bireyin bilişsel esneklik düzeyinin artmasına, mantık dışı inanışlar, varsayımlar, keyfi çıkarsamalar ve işlevsel olmayan inançlarının yerine daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesine yol açmaktadır (Bedel ve Ulubey, 2015). Bilişsel esnekliğin kişiye seçenekleri görme ve çözüm üretebilme becerisi kazandırarak yaşam doyumuna olumlu anlamda katkısı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Bilişsel

Kuramda uygulanan tekniklerin amaçlarından biri de bilişsel esnekliğin arttırılmaya çalışılmasıdır.

### 2.1.3. Bilişsel esneklik ve öğretmenlik mesleği

İnsanları belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde yetiştirme süreci eğitim olarak adlandırılabilir. Eğitim bir süreçtir ve bu süreç içerisinde, bireylerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarında yani kişiliklerinde bir takım değişikliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Fidan, 1986). Eğitim sisteminin temel amacı işte bu eğitim sürecindeki etkililiğin sağlanmasıdır. Bu süreci etkili olmasında yani belirlenen amaçlara ulaşma konusunda öğretmenin önemli bir rolü vardır (Karakelle, 2005).

Öğretmen, eğitim sürecinin temelinde yer alan önemli bir unsurdur. Bunun nedeni olarak öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunması, eğitim programlarını uygulayan kişi olması, öğretim sürecini yönetmesi ve değerlendirme yapması gösterilebilir (MEB ÖYGM, 2010). Bu nedenle öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de etkilemektedir. İstendik davranışların ortaya çıkması için gerekli davranışları bireylere kazandırmayı amaçlayan öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerini eğitmenin yanı sıra tutum ve davranışları ile de onlara iyi bir model olabilmelidir (Kalkan-Dervişoğlu, 2012). Bu durumu öğretmenlerin, yetiştirdikleri öğrencilerin bir dünya görüşüne sahip olması ve düşünme biçimlerinin gelişmesi üzerinde etkili olmaları ile ilişkilidir. Öğrenciler öğretmenlerinin sosyal tavırlarını model alır ve kendilerine olan davranışlarının etkisi altında kalırlar (Kulaksızoğlu, 2002). Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel esneklik yönünden gelişmeleri onların eğitim sürecinde karşılaşacakları sorunlara alternatif yönlerden bakabilmelerine ve bu sorunlar karşısında aktif olarak çözüm yolları üretebilmelerine yardımcı olabilir (Çobanoğlu, 2013). Çünkü öğretmenin, bilgiyi aktarma görevi yanında öğrenen kişinin davranışları ve ulaşmak istediği hedeflere yönelik tutumları üzerinde de etkili olması gerekmektedir. Bu da öğretmenin sergilediği davranış ve tutumlar yolu ile olur (Sönmez, 2007).

Öğretmenlerin sergilediği tutumlar, öğrencilerin öğrenmesi ve kişiliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Küçükahmet, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin taşıdığı niteliklerin öğrencilerin davranışları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Açıkgöz, 1996).

Demirel (1999), öğretmen nitelikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda etkili bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin kişisel ve mesleki olmak üzere iki temel başlık altında incelenmiş olduğunu belirtmektedir. Kişisel (Murray, 1983; Şanal ve Güçlü, 2005; Ubuz ve Sarı, 2009) ve mesleki (Butler ve Nisan, 1986; Kavcar, 1999) niteliklerin eğitim öğretim sürecini doğrudan etkilediğini gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır.

Erden (2001)'e göre hoşgörülü olma, açık fikirlilik, esneklik, sevecenlik, cesaretlendirici olma gibi özellikler etkili bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli kişilik özellikleri arasında sayılırken, genel kültüre sahip olma, alan bilgisine hakim olma, planlama, zaman gibi mesleki beceriler etkili bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli mesleki özellikleri arasında sayılabilir.

Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki ve kişisel özelliklerin, bilişsel esnekliğe sahip kişilerin özellikleri ile örtüştüğü görülmektedir. Örneğin; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere verdiği mesajın açık ve net olması, onlardan gelen mesajları alabilmesi, yani iletişim becerisinin yüksek olması öğretmenlerde olması gereken kişilik özelliklerinden biridir (Hotaman, 2011). Buna paralel olarak bilişsel yönden esnek olan bireyler çevreleri ile iletişimlerinde girişken ve kendilerine güvenlidirler. Yaşadıkları çatışmalarda daha pozitif tutumlar sergilerler ve daha toleranslıdırlar (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Benzer şekilde eğitim sisteminde öğrenme stratejilerinde belirli bir standart yoktur. Duruma, zamana ve öğrencinin özelliklerine göre değişkenlik gösterir. Bu nedenle etkili bir öğretmenin esnek olmak, çok boyutlu düşünebilmek, farklı zamanlar, durumlar ve öğrenciler için farklı teknikleri uygulayabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir (Karakelle, 2005). Aynı nitelikler bilişsel olarak esnek bireylerde de gözlenmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler, değişime açık bir tavır sergiler, katı kuralları yoktur ve karşılaştıkları yeni durumlara uyum gösterirler (Aydınay Satan, 2014).

Bunun yanında öğretmenlik mesleğinin birbirinden farklı insanlarla karşılaşma olasılığının en fazla olduğu mesleklerden birisi olması göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları problemler karşısında çözüm üretebilecekleri bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin; öğretmen, sınıf içerisinde ortaya çıkan bir çatışma durumunda arabuluculuk rolü üstlenerek alternatif çözümleri göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerinin bu çözüm yollarını fark etmesi, en uygun yöntemi seçmesi, uygulaması ve problemi çözmesi konusunda yönlendirici ve yol gösterici olarak destek olmalıdır. Bu davranış biçimi hem ortaya çıkan çatışmaya uygun şekilde müdahale edilmesini, hem de öğrencilerin bu gibi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması, bu mesleğin gereklerindendir (Çuhadaroglu, 2011).

Eğitim öğretim ortamında sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de bilişsel açıdan esnek olmaları önemlidir (Kılıç ve Demir, 2012). Bilişsel gelişim süreçleri incelendiğinde bilişsel esnekliğin ortaya çıkışının bebeklik dönemine, en güçlü olduğu dönemin ise ergenlik ya da genç yetişkinlik dönemine denk geldiği görülmektedir (Zelazo, Craik ve Booth, 2004). Küçük yaşlardan itibaren eğitim ortamlarında yer alan ve öğretmenlerini model alan öğrencilerin yalnızca bilgi ve kişiliklerinin değil, bilişsel becerilerinin de geliştirilmesi, doğru kararlar verebilen, karşılaştıkları güçlükleri aşmak konusunda becerikli ve sabır gösterebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacaktır (Çuhadaroglu, 2011).

## 2.2. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlik Kavramı

Bu bölümde öz yeterlik kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle Sosyal Bilişsel Kurama bakılacaktır. Daha sonra öz yeterlik kavramı üzerinde durulacaktır.

### 2.2.1. Sosyal bilişsel kuram

Öz yeterlik kavramının literatüre girmesi Albert Bandura'nın 1970'li yıllarda fobiler üzerine yaptığı çalışmalarla şekillenen Sosyal Bilişsel Kuramla başlamıştır. Bandura çalışmalarında bazı bireylerin korkularını yenme konusunda istekli olsalar bile başarılı olamadıklarını görmüş ve bu durumun nedeninin kişilerin algılarındaki farklılaşmadan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır (Sakız, 2013).

Zaman içinde yapılan çalışmalarla şekillenen ve Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandırılan bu kuram, kişinin davranışlarına, bilgiyi sembolleştirme şekillerine ve bilişsel süreçlere vurgu yaptığı için, daha sonraları Bandura (1986) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram olarak adlandırılmıştır. Sosyal Bilişsel Kuram, insanların davranışlarını şekillendirmelerinde dışsal ve içsel uyarıcıların etkili olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda dışsal uyarıcılar çevre ve toplumsal sistemden, içsel uyarıcılar ise duygular ve inançlardan oluşmaktadır (Zengin, 2003).

Bandura (1986), "Social Foundations of Thought and Action" adlı kitabında bireylerin sahip oldukları 'öz sistem'in duygularını, düşüncelerini ve hareketlerini kontrol ettiğini belirtmiştir. Öz sistem, bireyin sergilediği davranışlarını algılamasına, düzenlemesine ve değerlendirmesine yardımcı olan bir tür süzgeç işlevi görmektedir. Bandura öz yeterlik kavramının da, bu öz sistemin bir parçası olduğunu ileri sürmüştür (Pajares, 1997). Sosyal Bilişsel Kurama göre, kişinin sadece yetenekli olması başarıyı getirmez. Yeteneğin yanı sıra, yapabileceklerine ilişkin kapasitesine, istenen amaçlara ulaşmak için öz inanışlara sahip olmasını da gerektirir. Dolayısıyla benzer özelliklere ve yeteneklere sahip olsalar ve aynı hedefleri paylaşıyorlar dahi insanların beklenmedik performanslar göstermeleri, sahip oldukları kendi kapasitelerine ilişkin öz yeterlik inançlarından kaynaklanır (Bandura, 1986). Bu durum yani kişinin ihtiyaç duyulan yeteneklere ve öz yeterlilik inancına sahip olması başarıya ulaşma olasılığını yükseltse bile garantilememektedir (Bandura, 1977). Öz, kişinin kendi deneyimleri ya da başkalarının deneyimlerine ilişkin gözlemleri sonucunda oluşan, kendisine ilişkin görüşleri (Bandura, 1986), öz yeterlilik ise kişinin, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli planlamaları yaparak başarılı olacak şekilde uygulayacağına dair kendisine

ilişkin yargıları olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2002) Başka bir ifade ile öz yeterlik, bireyin bir görevi başarmak için sahip olduğu yeteneğine olan güvenine ilişkin düşünceleri, görevi yapabilme ile ilgili yargıları olarak tanımlanabilir ve “güven” ile ilişkilendirilebilir. Öz ise bireyin kendisine ilişkin duygularını, olmak ve hissetmek ile ilgili yargılarını ifade eder ve “öz saygı” ile ilişkilendirilebilir (Pajares ve Schunk, 2002).

Öz yeterlik ve öz kavramları arasındaki farkı Hazır-Bıkmaz (2004) şu şekilde ifade etmektedir; “öz yeterlik kavramı kişinin ulaşmayı amaçladığı performansa erişebilmesi için, performansın gerçekleştirileceği durumu da dikkate alan planlar yapması ve bu planları gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kişisel yeteneklerle ilgili yargılarımızdan; öz kavramı ise, diğer bütün bireysel tepkileri de içeren daha genel değerlendirmelerden oluşmaktadır.”

#### 2.2.1.1. Sosyal bilişsel kuramının dayandığı ilkeler

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının dayandığı altı temel ilke vardır (1977, 1986). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

##### · *Karşılıklı belirleyicilik*

Karşılıklı belirleyicilik Bandura'nın teorisinin merkezinde yer almaktadır (Schunk, 2008) Bu ilkeye göre, bireysel faktörler, çevre ve davranış birbirini etkiler ve bu etki bireyin bir sonraki davranışını belirlemesinde önemli rol oynar (Bandura, 1986). Bu karşılıklı etkileşim sürecinde, davranış çevreyi, çevre de davranış değiştirir. Bu değişim sürekli ve karşılıklıdır (Pajares, 1996).

· *Sembolleştirme kapasitesi*

Bandura (1986), insanların dünyayı kendi bilişsel temsilcileri ile sembolik olarak gördüğünü savunmaktadır. Düşünebilme ve konuşabilme becerileriyle insanlar geçmişleri ve geleceklerini ilişkilendirebilmektedir ve geçmiş yaşantıların temsilcileri ya da sembolleri bilişsel kodlara dönüştürülerek hatırlanmaktadır. Bu kodlamalar gelecek içinde geçerlidir ve insanlara düşünme ve dili kullanma gücü sağlayarak, geçmiş yaşantılarının geleceğe rehberlik etmesini sağlar (Kalkan Dervişoğlu, 2012).

· *Öngörü kapasitesi*

Sosyal Bilişsel Kurama göre insanlar gelecekle ilgili tahminde bulunarak hedeflerini belirleyebilme, plan yapabilme, başkalarının kendilerine nasıl davranacakları konusunda akıl yürütebilme kapasitesine sahiptir (Senemoğlu, 2002).

· *Dolaylı öğrenme kapasitesi*

Bandura'ya (1986) göre insanlar küçük yaşlardan itibaren sadece kendi davranışlarını ve bunların sonuçlarını değil başkalarının deneyimlerini, davranışlarını ve bu davranışlarının sonuçlarını gözleyerek de çok şey öğrenmektedir. Sosyal öğrenmede önemli bir ilke olan dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olmak, yapılan gözlemler sayesinde bilgi depolanmasını ve hareketleri planlamaya yarayan sembolleştirme yeterliğinin kullanılmasını sağlar (Alçay, 2015).

· *Öz düzenleme kapasitesi*

Sosyal Bilişsel Kuram insanların sergiledikleri davranışları kontrol edebilme kapasitesine sahip olması gerektiğini ileri sürer. Ne kadar uyuyacakları, ne kadar çalışacakları, ne yiyecekleri gibi pek çok davranışı kişi kendisi kontrol edebilmelidir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

### · Öz yargılama kapasitesi

Bireyin kendini yargılama kapasitesi Sosyal Bilişsel Kuramın önemli ilkelerinden biridir (Balcı, 2003). Öz yargılama kapasitesiyle insanlar kendileriyle ilgili fikirlerini kaydederek etkinliklerinin sonucuna göre bu fikirlerinin ve davranışlarının yeterliği hakkında yargıda bulunurlar (Senemoğlu, 2002). Bandura (1977) bu yargıya öz yeterlik adını vermiştir. Başka bir ifadeyle öz yargılama kapasitesi kişinin gelecekte karşısına çıkacak olan zor durumlar karşısında başarılı olup olmayacağına ilişkin kendi hakkındaki yargısıdır (Çakır, 2014).

Sosyal Öğrenme Kuramının dayandığı bu ilkeler göz önünde bulundurulduğunda kuramın kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı ilişki içerisinde olduğu görüşüne dayandığı söylenebilir (Babaoğlu, 2002: 259). Davranışlar üzerinde etkili olan kişisel faktörlerden biri de öz yeterliktir (Bruning, Schraw ve Norby; 2014). Bandura (1986, 1997) bireyin davranışlarındaki değişikliğin temel belirleyicilerinden biri olarak öz yeterliği göstermiş ve davranışları yönlendiren önemli bir unsur olduğunu ileri sürmüştür.

#### 2.2.2. Öz yeterlik

Sosyal Bilişsel Kuram kişisel faktörlerin, insan davranışları ve çevresi ile arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kuramdır. Kişisel faktörler, davranışsal ve çevresel uyarıcılar karşısında gösterilen inanç ve davranışları içermektedir. Bunların arasında yer alan öz yeterlik önemli içsel faktörlerden biridir (Bandura, 1977; Sakız, 2013; Bruning, Schraw ve Norby; 2014).

Literatür incelendiğinde pek çok araştırmacının (Bandura, 1986; Zimmerman, 1995; Açıkgöz, 1996; Woolfolk-Hoy, 2001; Sharp, 2002; Hazır-Bıkmaz, 2004; Çakıcı, 2010; Hoy ve Miskel, 2010; Tschannen-Moren vb) öz yeterliliğe ilişkin tanımları olduğu görülmüştür.

Zimmerman (1995), öz yeterliği bireyin bir görevi yerine getirebilme yeteneği konusunda kendisiyle ilgili yargısı olarak ifade etmiştir. Açıköz'e (1996) göre ise öz yeterlik, bireyin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güvendir. Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001), öz yeterliği bireyin, yeni durumlar karşısında, kişinin ne derece başarılı olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri olarak açıklamıştır. Sharp'a (2002) göre öz yeterlik bireyin motivasyonunun ve bireysel başarılarının temelidir. Öz yeterlik bireylerin karşısına çıkma ihtimali olan durumlarla baş edebilmesi için ihtiyaç duyduğu eylemleri yapma konusunda ne düzeyde başarılı olabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıdır (Hazır-Bıkmaz, 2004). Hoy ve Miskel'e (2010) göre öz yeterlik, bireyin bir görevi yerine getirebilmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesidir. Öz yeterlik bireyin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneğine dair inancıdır (Çakıcı, 2010). Son olarak Sosyal Öğrenme Kuramında öz yeterlik kavramını ilk defa ele alan ve bir anlamda bu kavramın yaratıcısı olan Bandura (1986), öz yeterliği "bireyin bir görevi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu eylemleri yerine getirme ve bu eylemleri organize edebilme kapasitelerine ilişkin yargıları" şeklinde tanımlamaktadır.

Bandura (1977), öz yeterlik kavramını açıkladığı çalışmasında öz yeterliği, kişinin belirli bir alanda sahip olduğu becerilerine ilişkin algılarının değerlendirmesi olarak açıklamış ancak çalışmanın devamında bu algıların genellenebilirliğini de vurgulamıştır. Buna göre kişi bir alandaki yeteneklerine ilişkin algılarını değerlendirir ve bu değerlendirmeyi benzer alanlardaki yeteneklerine genelleleyebilir. Bu açıklama, kaynağı öz yeterlik olan ve *genel öz yeterlik* olarak adlandırılan yeni bir kavramın doğmasına yol açmıştır (Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern, 2006). Genel öz yeterlik; bireyin günlük yaşamı içinde yaşadığı zorlukları atlatabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir (Hoeltje, Zubrick, Silburn ve Garton, 1996).

Bandura (1997), öz yeterliği tanımlarken kişinin beceriye sahip olmasının yanı sıra gerekli durumlarda bu becerileri sergilemesinin önemini vurgulamıştır. Çünkü bilgi ve becerilerin işlevsel olması ancak kişi bu bilgileri kullanabileceği uygun şartları sağlayabileceğine inanırsa mümkün olur. Dolayısıyla öz yeterlik inancı, kişinin bir görevi gerçekleştirmek için harekete geçip geçmeyeceğine (Sakız, 2013), harekete geçerse hangi düzeyde performans göstereceğine (Bandura, 1989) ve bu sırada sahip

olduğu motivasyon düzeyine (Bouffard-Bouchard, 1990) ilişkin belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öz yeterlik kavramını ve önemini daha iyi anlatabilmek için ne olmadığını vurgulamak gerekirse;

Öz yeterlilik, kişisel bir özellik değildir (Snyder, 2000). Özel bir alan için kullanılan bir kavramdır ve kişisel bir özellik olarak değerlendirilmemelidir. Örneğin; matematik problemlerini çözme konusunda yüksek öz yeterliğe sahip bir birey, topluluk önünde etkili konuşma yapma konusunda kendini yetersiz hissedebilir (Pajares, 1996).

Öz yeterlik, kişinin gerçek yeterlik seviyesi ile de ilgili değil (Bandura, 1999), bu yeterliği nasıl algıladığıyla ilgilidir (Pajares ve Schunk, 2001). Öz yeterlilik, bir tür yetenek değil (Donald, 2003; Akt. Acar, 2007), kişinin kendi kaynaklarına güvenmesidir (Yıldırım ve İlhan, 2010). İnsanlar yeteneklerini küçümseyebilir ya da abartabilirler ve bu durum harcadıkları çabayı etkiler. İnsanların yeteneklerini nasıl kullanacaklarını, üstlendikleri göreve yaklaşımları ve bu görevleri yerine getirirken kendilerine duydukları inançları belirler (Bandura, 1999). Öz yeterliği “bireyin kendine ilişkin inançları, yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir.” şekilde tanımlayan Donald’a göre öz yeterliliği anlatan en iyi cümle “bu işi başarabilir miyim” sorusuna verilen cevaptır (Acar, 2007). Bandura (1997) güçlü bir öz yeterliğe sahip bireylerin karşılaştıkları ve mücadele etmeleri gereken yeni durumlardan kaçmayacaklarını ve buna üstesinden gelmesi gereken bir görev olarak yaklaşacaklarını ifade etmektedir (Schunk, 2000). Sonuç olarak öz yeterlik bireyin yeteneklerinden ziyade bu yeteneklerine olan inancıyla ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Öz yeterlilik inancı, belirlenen hedefe ulaşma çabasıyla sergilenen davranışların amacı değildir (Snyder ve diğerleri, 2002). Öz yeterlik inancı kişilerin kendileri için belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için harcayacakları çabanın miktarını, bu sırada karşılarına çıkan zorluklarla mücadele güçlerini ve olası başarısızlık durumunda verecekleri tepkinin biçimini etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Kişi bir zorlukla karşı karşıya kaldığında, çözüme ulaşmak adına sahip olduğu yetenekleri konusunda endişeye sahipse mücadelesini yavaşlatabilir ya da

tamamen durdurabilir. Diğer yandan, yeteneklerine güveni tamsa daha çok çaba harcayarak sorunu çözmeye çalışabilir (Hazır-Bıkmaz, 2002).

Öz yeterlilik ve öz saygı aynı anlamı içeren kavramlar değildir. Öz saygı, kişinin kendisine ilişkin inanç ve duygularıdır (Snyder ve diğerleri, 2002). Bandura, (1997) öz saygının bir eylemin sonucuna göre belirlenmediğini yani hedeflenen bir sonuca ulaşma konusunda yaşanan süreçle ilgili olmadığını, belirtmiştir. Kişinin, bir durum karşısında yeteneklerini yeterli bulmaması yani konuya ilişkin öz yeterliliğinin düşük olması, özsaygının da düşük olması anlamına gelmektedir (Chen, Gully ve Eden, 2001; 2004).

Bandura (2001) öz sistemin işleyişinde davranışların, kişisel özelliklerin ve çevrenin etkileşim halinde olduğunu ve bu etkileşimin bireyin motivasyon ve farkındalığı üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Dolayısıyla öz yeterlik, bir motivasyon değil (Snyder ve diğerleri, 2002), bireyin davranışlarını sürdürebilmesinde ve motivasyonunu kazanmasında önemli bir araçtır (Demir ve Gündüz, 2014).

Öz yeterlilik inancı, olması beklenen sonuçlarla ilgili değildir (Snyder ve diğerleri, 2002). Atkinson (1964) Beklenti-Değer Kuramında kişinin hedeflerine ulaşmak için güdülenmesinin, başarıya ulaşma olasılığına ve başarmayı istediği şeyin önem derecesine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Good ve Brophy, 1995). Burada bahsedilen sonuç beklentisi, öz yeterlik algısı ile ilişkilidir ancak aynı anlama gelmez (Özerkan, 2007). İnsanların davranışları üzerinde öz yeterlik algısının ve sonuç beklentisinin, etkileri farklıdır. Yeterlik beklentileri bireyin kendisine verilen belirli görevleri gerçekleştirmek için, bireysel yeterliklerine ilişkin inançlarını kapsar. Sonuç beklentileri ise bireyin bir iş karşısında göstereceği performansın istenen şekilde sonuçlanma olasılığına ilişkin inancının bir yargısıdır. Sonuç beklentisi niyetin oluşmasında belirleyicidir ama yeterli değildir (Bandura, 1986). Kişinin, yeterlikleri ile ilgili inançları sonuç beklentilerini etkilemekle birlikte bu ikisi birbirine koşut değildir (Pajares ve Schunk 2001). İnsanlar yaptıkları davranışların sonuçlarını önceden tahmin edebilirler. Eğer bu tahminleri davranışı gerçekleştirmeye ilişkin olumsuz yönde ise ya davranışa başlamazlar ya da çabalarında ısrarcı olmazlar (Gibson ve Dembo, 1984). Bandura (1986) kişilerin davranışlarını gerçekleştirmeden önceki tahminlerinin yani

bekledikleri sonuçların, ne kadar iyi performans gösterecekleri konusundaki yargıları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öz yeterlik sadece kişinin yapabileceklerinin ne olacağını bilmesi değildir (Bandura, 1986). Bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri içeren ve hedeflenen amaçlara ulaşma konusunda yönlendirmeye ve düzenlemeye ihtiyaç duyan genel bir kapasitedir (Schunk, 1991).

Öz yeterliğin gelişimi belirli bir dönemde değil bireylerin hayatlarının her döneminde görülmektedir. Bu değişimler bireylerin gelişme dönemlerine göre farklı yeterlikler şeklinde olmaktadır (Bandura, 1994).

#### 2.2.2.1.Öz yeterliğin boyutları

Öz yeterlik kavramının üç boyutu tanımlanmıştır. Bunlar büyüklük, güç ve genellenebilirliktir. *Büyüklük boyutu*, kişinin bir davranışı yapabileceğine yönelik inanç düzeyidir. *Güç boyutu*, kişinin bir davranışı istenilen düzeyde yerine getirebileceğine dair güvenidir. *Genellenebilirlik boyutu* ise, öz yeterliliğin bir durumdan diğerine göre değişip değişmediğini veya ne derece değiştiğini gösterir (Bandura, 1986).

Bu boyutlar öz yeterliğin değerlendirme ve performansla ilgili boyutlarıdır (Bruning ve diğerleri, 2014). Sosyal Bilişsel Kurama göre öz yeterlilik inancı, kişinin üstlendiği performansa ve içinde bulunduğu duruma özgü bir inanç olduğu için kişinin kendisinde gördüğü yeterliliklerle ilgili değerlendirmeleri sadece belli bir zamanda, içinde bulunulan ortamda ve hedeflenen görev sınırlarında incelenebilir (Işık, 2001).

### 2.2.2.2 Öz yeterliğin kaynakları

Bandura öz yeterlilik inançlarının dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977). Bunlar, yeterliliğin ortaya çıkmasında en etkili yol olan ve kendi yaşantıları yoluyla kazanılan doğrudan deneyimler (kişisel üstünlük yaşantıları), kendinden başka bireyleri gözlemleyerek edindiği bilgilerle edinilen dolaylı deneyimler (model alma), nasıl başaracakları konusunda geribildirim yoluyla motivasyon sağlayan sözel ikna (etkileyici sosyal iletişim) ve bireyin sosyal etkileşimler ve kişilerin yeteneklilikleri hakkında temel yargılarını oluşturan fiziksel-psikolojik yapıdır (Bandura, 1994, 1977).

#### *Doğrudan deneyimler:*

Bireyin geçmiş yaşantısında yaptığı eylemler ya da elde ettiği başarılar ödül etkisi göstererek, gelecek yaşantısında da benzer davranışlar sergilemesi konusunda teşvik edici olmaktadır (Gül ve Adıgüzel, 2015). Başarı ve başarısızlık deneyimlerinin öz yeterlik üzerindeki etkisi büyüktür. Yaşanan olumlu deneyimler kişinin öz yeterlik algısını güçlendirirken olumsuz deneyimler ve başarısızlık zayıflatmaktadır (Bandura, 1986).

#### *Dolaylı yaşantılar:*

Öz yeterlilik düzeyi kişinin yaşadığı olaylardan edindiği deneyimlerden etkilendiği gibi başkalarının yaşadığı deneyimlere ilişkin yaptığı gözlemlerden de etkilenir. Başkalarının yaptığı başarılı eylemleri gözlemleyen kişi benzer durumlarda kendisinin de başarılı olacağı beklentisine girebilir. Öte yandan çaba harcadığı halde başarısız olan birini görünce kendisinin de başarılı olacağına dair güveni azalabilir (Bandura, 1986).

### *Sosyal (sözel) ikna:*

Öz yeterlik düzeyi, kişinin kendisinden beklenen davranışı beklenen düzeyde gerçekleştirebileceğine ilişkin başkaları tarafından teşvik ve öğütlerle cesaretlendirilmesinden etkilenmektedir. İnsanlar sözel ikna yoluyla, daha önce kendilerini kaygılandıran bir durumla, başarılı bir şekilde başa çıkabileceklerine inandırılabilirler. Kişi çevresinden duyduğu sözel destek sayesinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelme konusunda öz yeterliliğini artırabilir (Bandura, 1977).

### *Fiziksel ve psikolojik yapı:*

Kişi bir eyleme başlamadan önce fiziksel (bedensel) ve duygusal (psikolojik) yönden kendini iyi hissederse bu durum girişimde bulunma olasılığını artırır. Bu durumun tam tersi de söz konusudur. Kişi duruma ilişkin yoğun bir kaygı duyuyorsa bu onun öz yeterlik inancını düşürerek girişimde bulunma konusunda yavaşlamasına neden olabilir (Bandura, 1994). Çünkü bireyler heyecan, coşku gibi olumlu veya stres, yorgunluk gibi olumsuz etkenlere bağlı olarak gösterecekleri performansları hakkında tahmini yargılar geliştirirler. Bu nedenle fiziksel ve psikolojik koşulların düzenlenmesi öz yeterlik inançlarının ayarlanmasında etkilidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Sonuç olarak bir eylem için harekete geçmek ve üstlenilen görevi başarılı bir şekilde tamamlamak o işle ilgili sahip olunan öz yeterlik düzeyi ile yakından ilgilidir. Ve öz yeterlik inancı üzerinde birbiri ile etkileşim halinde olan bu dört temel kaynağın önemli rolleri olduğu görülmektedir. İnsanların sahip olduğu öz yeterlik düzeyinin kişinin eylemlerini gerçekleştirmeden önce, gerçekleştirmesi sırasında ve gerçekleştirdikten sonraki yaşantılarında etkilendikleri durumlar olan bu dört temel kaynağın yanı sıra öz yeterliğin etkilediği süreçler olduğu görülmektedir.

### 2.2.2.3. Öz yeterliğin etkileri

İnsanların ilgilerini, hedeflerini, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeleri ve verecekleri tepkileri belirlemelerinde öz yeterlik inancı önemli bir rol oynar (Alçay, 2015). Bunun yanı sıra öz yeterlik, karar alma becerisinin, bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçlerin işleyişindeki rolü ile kişinin güdülenmesine ve duygusal yaşam kalitesini arttırmasına da yol açmaktadır (Bandura, 1994).

Bandura'ya (1989) göre, özyeterlilik inançları dört süreç üzerinde etkiye bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve tercih süreçleridir.

#### *Bilişsel süreçler:*

Kişinin sahip olduğu yeterlik inancı onun bilişsel süreçlerini etkilemektedir ve birey eylemlerinin ya da yapmayı amaçladığı şeylerin çoğunu öncelikle düşüncelerde organize eder. (Bandura, 1989). Eğer kişinin öz yeterlik düzeyi yüksekse, bilişsel kaynakları da daha çeşitlidir. Bu da daha fazla stratejik esnekliğe sahip olmalarına ve etraflarında gelişen yeni durumları idare etme konusunda daha etkin olmalarına neden olur. Ayrıca, kendileri için daha yüksek seviyede amaçlar seçer, bu amaçları gerçekleştirebilmek için daha kararlı bir şekilde davranır, karşılaştıkları güçlüklerle karşı mücadeleci bir tutum sergilerler. Öz yeterlilik düzeyi düşük bireyler ise, olumsuz olasılıklar üzerine yoğunlaşarak, performanslarını negatif yönde etkileyecek senaryolar kurgular, güçlükler karşısında ne kadar başarısız olacaklarını düşünürler (Bandura, 1999).

#### *Güdüsel süreçler:*

Bandura (1995), insanların bir davranışta bulunmadan önce eylemlerin olası sonuçlarını tahmin ettiklerini, yapabileceklerini bir süzgeçten geçirerek kararlar aldıklarını ve bu kararları gerçekleştirmek üzere güdülendiklerini belirtmektedir.

İnsanlar kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparlar. Kişinin öz yeterlik inancı onun başarma beklentisini ve güdülenme düzeyini belirleyerek, zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağını belirler. Yapabilecekleri konusundaki öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çalışmaya bağlarken, düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler de başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına bağlamaktadırlar (Bandura ve Cervone, 1983; Cervone ve Peake, 1986).

#### *Duygusal süreçler:*

Kişinin öz yeterlik inancı güdülenme düzeyini etkilediği gibi bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireyler zorlayıcı koşullarla karşılaştığında yaşayacağı kaygı ve stres düzeyini de etkilemekte ve dolayısıyla izleyecekleri yolun hangisi olacağına dair düşüncelerine yön vermektedir (Bandura, 1989). Kişinin öz yeterlik inancı yüksekse zor durumlar karşısında yaşadığı stres ve kaygı düzeyi daha düşük olmaktadır. Tam tersi durumlarda yani öz yeterlik inancı düşük kişilerde ise stres ve kaygı düzeyi yükselerek karşı karşıya kalınan sorunu çözme konusunda uygun yöntemleri bulma ile ilgili sıkıntılara neden olmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

#### *Seçim süreçleri:*

Bireyler kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları işlerden kaçınırlar. Sadece mücadele gerektiren görevleri üstlenirler ve baş edebileceklerine inandıkları durumları isteyerek seçerler. Güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip kişiler, zorlayıcı görevler karşısında geri çekilmek yerine üzerine düşeni başarılı bir şekilde yerine getirmek için çaba gösterir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler kendilerini zorlayacak hedefler seçerek bu hedeflere ulaşma konusunda kararlı bir tutum sergilerler (Bandura, 1995).

#### 2.2.2.4. Öz yeterlik inançlarının gelişimi

İnsanlar gündelik yaşamları içinde toplum tarafından belirlenen rolleri üstlenirler ve bu rollere uygun davranışlar sergilerler. Bu rollerin kişi tarafından kabullenilerek benimsenmesi ve toplumun onayladığı davranışlar haline dönüştürülmesi aile ortamında gerçekleşebilmektedir (Sezal, 2002). Dolayısıyla sosyalleşme sürecinin temelinde gelişiminin ilk çevresi olan aile yer almaktadır (Erikson, 1950). Bireyin yetiştiği aile ortamı, büyüme sürecini nasıl geçirdiği ve aile fertleri ile olan ilişkileri onun nasıl bir kişi olacağı konusunda etkilidir (Çiftçi, 1991). Ailenin ruhsal gelişim ve davranış açısından biçimlendirici ve yönlendirici rolü (Yavuzer, 1996) göz önüne alındığında öz yeterliğin birincil kaynağının da aile olduğu söylenebilir (Pajares ve Schunk, 2001).

Bandura (1997), yeterliğe ilişkin ilk deneyimlerin merkezinin aile olduğunu, devamında ise yaşları ilerledikçe genişleyen sosyal dünyalarının bir sonucu olarak arkadaşlarının, öz-yeterlik algılarının gelişiminde giderek artan bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir. Çocukların ailelerinden ve arkadaşlarından sonra en fazla ilişki içinde bulundukları kişiler ise öğretmenleridir (İkiz ve Yörük, 2013).

#### 2.2.3. Öz yeterlik ve öğretmenlik mesleği

Bireylerin, dolayısıyla toplumların gelişmesinde eğitim önemli bir unsurdur. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri öğretene konumundaki öğretmenlerdir. Bunun nedeni öğretmenin bu sistemin hem bir parçası hem de düzenleyicisi olmasıdır (Taşdemir, 2007).

Öğretmenliğin, öğretme görevinin yanı sıra sürekli gelişim ve öğrenmeyi de kapsaması, öğretmenin mesleki alan bilgisi yanında öz yeterlik algısının yüksek olmasını da gerektirmektedir (Aydın, Ömür ve Argon, 2014). Öğretmenlerin, eğitim

aracılığıyla istendik sonuçlara ulaşabilmeleri için gerek duydukları yeterliklerine ilişkin yargılarına, “öğretmen öz yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin, öğrencilerin performansları üzerindeki etkileri ile ilgili var olan kapasitelerine (Ashton, 1984) ya da öğrencilerine etkili bir eğitim verme konusunda kendilerine duydukları güvene ilişkin inançlarıdır (Guskey ve Passaro, 1994).

Öz yeterlik kavramına öğretmen açısından yaklaşıldığında, Bandura (1986) öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterliğin, etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya ve öğrencilerin başarılı olması için etkili bir akademik süreç yaratmaya motive ettiğini; Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) öğretmenin sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktarırken aracı olarak öz yeterlik algısını kullandığını; Ashton (1984), öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısı ile tutarlı bir ilişki gösterdiğini; Pajares (1992) ise, öğretmenlerin davranışlarının en güçlü yordayıcısının öğretme ve öğretmen yeterliği olduğunu belirtmiştir. Bandura (1977) öğretmen öz yeterlik algısını, “Bir öğretmenin, öğrencileri düşük motivasyon düzeyine sahip olsalar bile öğrenmeleri konusunda hedeflenen düzeye ulaşabileceğine ilişkin yargısıdır” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmen yeterlilik kavramının temelleri 1970’lerde ortasında RAND şirketinde çalışan iki araştırma grubu tarafından atılmıştır (Özerkan, 2007). İlk araştırma grubu çalışmalarını Rotter’ın (1966) Denetim Odağı (kontrol merkezi) Kuramına dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), öğretmen öz yeterliğinin; öğrenci motivasyonu ve dolayısıyla performansı üzerinde büyük etkisi olduğunu, öğretme davranışının önemli pekiştireci olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmaların ikinci grubu ise çalışmalarını Bandura’nın Sosyal Biliş Teorisine dayandırmıştır. Bandura, öz yeterliğin bilişsel bir süreç olduğunu ve öğretmen yeterliliğinin bu sürecin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen yeterlik çalışmalarının bu iki ayrı kavramsal akımın etkisi altında kaldığı söylenebilir (Yıldırım, 2011).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya ilişkin becerileri olarak tanımlanan öz yeterlik algılarının, öğretime yönelik tutumlarını (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Czerniak ve Lumpe, 1996), sınıf yönetimlerini (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995), öğrencilerinin motivasyonlarını (Midle,

Feldlaufer ve Eccles, 1989; Woolfolk ve Hoy, 1990) ve akademik başarılarını (Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulguların yanı sıra öz yeterlik inançlarını değiştirmek bilişsel stratejileri daha iyi kullanmasını ve matematik, okuma-yazma gibi becerilerde daha yüksek kazanımların sağlanmasına olanak sağlamaktadır (Schunk, 1991).

Bu bağlamda öğrencilerin öz yeterlik inançları da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Öğretme yetenekleri hakkında yüksek bir yeterlik hissine sahip olan öğretmenler öğrencilerini motive edebilirler ve bilişsel gelişimlerini artırabilirler. (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler, öğrenmeye istekli, mücadeleci, gayretli ve daha etkili stratejiler geliştiren yapıya sahipken öz yeterliği düşük olan öğrencilerden daha yüksek performans göstermektedir (Eggen ve Kauchak, 1999).

Bu bağlamda öğrencilerin başarılı olacaklarına dair inançları, öğretmen davranışlarıyla ilişkilidir. Öğretmen davranışlarında ise, öz yeterlik inançları önemli bir rol oynamaktadır (Chambers ve Hardy, 2005). Öğretmen yetkinliği döngüseldir. Daha fazla yetkinlik daha iyi performansı, bu da daha fazla çabayı ve sürekliliği gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini artıracak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacak davranışlarda bulunma olasılıklarının da daha yüksek olduğu düşünülmektedir (OECD, 2009).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının güçlü olması ilişkilerinde pozitif oldukları, öğrencilerinin yaptığı hatalar karşısında hoşgörülü tavırlar sergileyerek yapıcı eleştirilerde bulundukları, eğitim verdikleri bireylerin başarıya ulaşacakları konusunda yüksek bir inanca sahip oldukları, yeniliklere açık oldukları, öğrenme güçlüğü yaşanması durumunda dirençli davrandıkları ve dolayısıyla iş tatminlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu sonuçlar yüksek öğretmen öz yeterlik algısının etkili bir eğitim öğretim süreci üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ve bu nedenle de öğretmen eğitiminde öz yeterlilik algısının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara özel önem verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

### 2.3. Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişki

Gündelik yaşamlarında birbirinden farklı pek çok rolü üstlenmek durumunda kalan bireyler bu rollere uygun davranış biçimlerini, sahip olduğu bilişsel yapı sayesinde geliştirir. Kişinin herhangi bir durum karşısında vereceği tepkiyi biçimlendirmesi için ilk önce çevresindeki kişileri ve yaşadığı olayları algılayarak bunlara bir anlam yüklemesi ve buna göre harekete geçmesi ya da yeniden yorumlaması gerekmektedir (Türkçapar, 2008). Bunu gerçekleştirmek için de bilişsel yönden esnek olunması da gerekir (Çelikkaleli, 2014). Çünkü bilişsel esneklik, kişinin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortamlara uyum sağlayabilmesidir (Dennis ve VanderWal, 2010).

Bilişsel esneklik ve öz yeterlik beslendikleri kaynak açısından benzerlik göstermektedir. Beck (2005) kişinin kendisi, yaşantısı ve geleceği ile ilgili negatif düşünceler nedeniyle ortaya çıkan olumsuz yargılarının oluştuğu sürece “bilişsel çarpıtma şemaları” adını vermiştir. Şemalar, kişinin daha yaşamının erken dönemlerindeki yaşantı ve öğrenmeleri sonucunda şekillenmektedir (Sungur, 1993). Schunk ise (1991) kişinin yeteneği ve yeterlik duygularının deneyimleri ile biçimlendiğini ve kişinin bir performansı sergilemeye başladığında aldığı dönütlerle beslendiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla yapılan bir faaliyet sırasında önceki deneyimlerin ve faaliyet bittikten sonra alınan dönütlerin bilişsel çarpıtmaların ve öz yeterlik inancının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir (Göller, 2015). Bilişsel çarpıtmalar bilişsel esneklikten yoksun, katı ve ısrarcı bir yapıdadır (Altunkol, 2011). Ve kişilere esnek ve dengeli düşünme modelleri öğretilirse bu katılık azalarak olumlu düşünce yapısının oluşması sağlanabilir (Dennis ve VanderWal, 2010).

Martin ve Anderson’a (1998) göre, bilişsel esneklik üç temel özelliği barındırmaktadır. Bunlar; farkındalık (bireyin alternatif yol ve seçenekleri görmesi), isteklilik (esnek olma ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlama konusunda istekli olması) ve öz yeterlik(esnek olma yeteneğine sahip olduğuna dair inancı) olmak üzere üç özelliği barındırmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öz yeterlik bilişsel esneklik birbirini tamamlayan kavramlardır. Çünkü bilişsel esnekliğe sahip bireyler

olaylar karşısında etkin davranabilmek için ihtiyaç duydukları yeteneklerine güvenirlir. Benzer şekilde Bandura'da (1989), bireyin, karşı karşıya kaldığı duruma en uygun alternatifini seçse bile ulaşmayı amaçladığı sonucun ortaya çıkması için kişinin yetkinlik beklentisi taşıması gerektiğini belirterek, bilişsel esneklik ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır.

Bandura (1977; 1997), yetkinlik beklentisi yüksek olan bireylerin, etkili davranışlar sergileyeceklerine dair kendilerine güvenli, karşı karşıya kaldıkları problemleri çözebileceklerine dair inançlı, stratejileri esnek, çevresindeki kişiler üzerinde etki sahibi, bilişsel olarak araştırmacı ve amaçlarına güdülenmiş bireyler olduklarını belirtmektedir. Buna paralel olarak Martin ve Anderson (1994; 1996; 1998) bilişsel esnekliğe sahip bireylerin kendi etkin davranabilme yeteneklerine güvenen, olası alternatiflerin farkında olan, kendine güvenen ve atılgan, yetkinlik inançları yüksek ve öz-gözlem becerisine sahip kişiler olduklarını vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esneklik ve öz yeterlik arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bireyin karşılaştığı problemleri hızlı bir şekilde çözmesi ve bu çözümlerde başarılı olması, hızla değişen ve gelişen dünyada ihtiyaç duyulan bir durumdur ve bu bilişsel esneklikle birlikte öz yeterliğin de bulunmasını gerektirir. Martin ve Anderson (1988) bu durumu, bireylerin alışkın olmadıkları farklı ortamlarda iken başka kişilerle kurdukları iletişimin onların bilişsel esneklik ve öz yeterlik seviyelerini göstereceği şeklinde ifade etmiştir.

Bilişsel esnekliğin tanımında da öz yeterlilik ile bilişsel esnekliğin iç içe olduğu görülmektedir. Bireylerin neleri yapıp neleri yapamayacağını bilmesi öz yeterlik inancını, dolayısıyla da karşılaştığı zor durumlarda yeni çözümler üretebilmesini ve mevcut seçenekleri görebilmesini etkilemektedir (Laçın, 2015).

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik ve öz yeterliğe yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında araştırmacıların yaptığı çalışmalar ele alınmıştır.

### 2.4.1. Bilişsel esneklikle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Bilgin'in (2009a) "Bilişsel Esneklik Ölçeği Geliştirmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmasında 19 maddeden 19 maddeden oluşan bir ölçek kullanmıştır. Zıt sıfatlar içeren maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 puan arasında değişmektedir. Çalışma sonucunda bilişsel esnekliğin fonksiyonel olmayan tutumlar ile negatif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Bilgin (2009b) "Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler" adlı çalışmasını 155 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin bilişsel esneklik üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkol (2011) "Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini farklı bölümlerde eğitimine devam eden 484 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin algıladıkları stres ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Diril (2011) "Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini 1000 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda bilişsel esneklik düzeyi ile öfke ifade

tarzlarının alt boyutlarından bazıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çuhadaroglu (2011) “Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları” başlıklı doktora tezinde çalışma grubu öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan 30 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Gülüm ve Dağ (2012) “Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği” başlıklı araştırmalarının verileri, 266 lisans öğrencisinden elde edilmiş, araştırmanın sonucunda her iki ölçeğin de kültürümüze uygun birer formları oluşturulmuş, yüksek geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öz (2012) “Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını 11-24 yaş arasındaki 1032 kişinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kaygı ve uyum düzeyleri ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları bulgusunu saptanmıştır.

Sapmaz ve Doğan (2013) “Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” başlıklı araştırmasında Dennis ve VanderWal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma 551 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda envanterin Türk üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmede yeterli geçerlilik ve güvenilirlik değerlerini taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaleli (2014) “Bilişsel Esneklik Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirliği” başlıklı çalışmasında Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen 12 maddeden ve tek boyuttan oluşan Bilişsel Esneklik Ölçeği’nin (CognitiveFlexibilityScale) Türkçe uyarlamasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiş, çalışma sonucunda BEÖ ile Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Çelikkaleli (2014a) “Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasını 270 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda ergenlerin duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordadığı, akademik yetkinlik inancının bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordamadığı saptanmıştır.

Zahal (2014) “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezini Müzik bölümü özel yetenek sınavlarına katılan 449 kişinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda bilişsel esneklik puanları ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Asıcı ve İkiz (2015) “Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik” başlıklı çalışma 278 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Bedel ve Ulubey (2015) “Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü” adlı çalışma 362 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik ile aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, kaçınan başa çıkma stratejisi ile anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptanmıştır.

Bilgiç ve Bilgin (2015) yaptığı araştırmada, “Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasını 15-20 yaş arasında, 1010 kişinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mantıklı karar verme puanlarının da arttığını ancak içtepsel, bağımlı ve kararsızlık stratejileri puanlarının azaldığını saptamıştır.

Güler (2015) “Ergenlerde Bilişsel Esneklik Ölçümü ve Depresyon Belirtileri ile İlişkisi” başlıklı yüksek lisans tezini 220 lise, 141 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda bilişsel esnekliğin depresyonla negatif ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Başsu'nun (2016) “Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 776 kişinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı) bilişsel esneklik puanları ile öğrencilerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eşiyok (2016) Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Romantik İlişki İnançlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezini 635 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda bilişsel esneklik düzeyi arttıkça “aşk bir yol bulur” ve “idealleştirme” ilişki inançlarının arttığı, bilişsel esneklik düzeyi ile “ilk ve tek” ve “ilk görüşte aşk” ilişki inançları arasında ise istatistiksel açıdan ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 2.4.2. Bilişsel esneklikle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Bilişsel esneklikle ilgili yabancı yazında yer alan ve bu çalışma açısından önemli olacağı düşünülen bazı çalışmalar söz konusudur. Bu çalışmalardan aşağıda bahsedilmiştir.

Martin ve Rubin (1995), “A New Measure of Cognitive Flexibility” başlıklı çalışmalarını 275 kişilik bir çalışma grubunun katılımı ile gerçekleştirmişler, Bilişsel Esneklik Ölçeği’ni geliştirmek ve geçerliliğini ölçmek için bilişsel esneklik ile iletişime ve etkileşime girme ve iletişim kurmada isteksizlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1 - 6 puan arasında puanlanmış, ölçeğin alfa değeri .82 bulunmuştur. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile anlayış, istek, dikkat, empati, rol yapma ve dışa dönüklük boyutları arasında pozitif; kaçınma boyutuyla negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Martin ve Anderson (1998), “The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies” başlıklı çalışmasında Martin ve Rubin’in 1995 yılında geliştirdiği bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliğini sınamak üzere üç farklı çalışma yapmışlardır. Birinci çalışmada İletişime Giriş dersi almakta olan 678 kişinin katılmış, bilişsel esneklik ile kendine güvenme ve tepkisellik özellikleri arasında pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. İkinci çalışma aynı dersi alan 33 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş, kişilerin bilişsel esneklik düzeylerini kendi açısından değerlendirmesiyle, arkadaşları açısından değerlendirmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu dersi alan 101 öğrenci üzerinde yaptıkları son çalışmada ise, bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998), “Individuals' Perceptions Of Their Communication Behaviors: A Validity Study Of The Relationship Between The Cognitive Flexibility Scale And The Communication Flexibility Scale With Aggressive Communication Traits” başlıklı çalışması 276 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiş, sözel saldırganlık, bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliğin kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma ile pozitif, sözel saldırganlıkla negatif bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Ciairano, Bonina ve Miceli (2006), ”Cognitive Flexibility and Social Competence From Childhood To Early Adolescence” başlıklı çalışmalarını 174 çocuğun katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar yüksek, orta ve düşük esneklik gruplarına ayrılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyleri daha yüksek olan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde daha işbirlikçi yapıya sahip olduklarını saptamışlardır.

Dennis ve VanderWal (2010), “The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity” başlıklı çalışmalarına özel bir üniversitenin 3. ve 4. sınıfına devam eden 196 öğrenci katılım göstermiş, çalışmada bilişsel esnekliği bireylerin kendi bildirimlerine dayalı olarak ölçmek amaçlanmış, 20 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin Ölçeğin iki faktörlü olduğunu, iç tutarlılığının 0,77 ve test tekrar test güvenilirliğinin 0,83 olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmalar sonucunda 20 maddelik iki boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

Renner ve Beversdorf (2010) “Effects Of Naturalistic Stressors On Cognitive Flexibility And Working Memory Task Performance” başlıklı çalışmalarını 20 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiş, araştırma sonucunda doğal stresörlerin bellek görevi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı, ancak zorlu görevlerdeki bir davranışa bağımlı olarak bilişsel esnekliği bozduğu görülmüştür.

Martin, Staggers ve Anderson (2011) “The Relationships Between Cognitive Flexibility with Dogmatism, Intellectual Flexibility, Preference for Consistency and Self-Compassion” başlıklı çalışmalarında hem Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeğini yeniden test etmek hem de bilişsel esneklik ile dogmatizm, entelektüel esneklik ve kendine merhamet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 164 kişinin katılım gösterdiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliliği bir kez daha onaylanmış, bilişsel esneklikle entelektüel esneklik ve kendine merhamet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, dogmatizmle bilişsel esneklik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ritter, Damian, Simonton, Strick, Derks ve Dijksterhuis (2012), “Diversifying Experiences Enhance Cognitive Flexibility” başlıklı çalışmalarını 1. deneyde 61, 2. deneyde 81 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişleridir. Çalışmanın sonunda değişik bir deneyim yaşayan bireylerin, normal deneyimler yaşayan bireylere göre bilişsel esnekliklerinin daha fazla geliştiği, ani gelişen ve sıra dışı olayların var olan bilişsel şemalarını değiştirdiği, bu sayede, bireylerin bilişsel esnekliklerini geliştirilebilecekleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Chung, Fangsu ve Wensu (2012) “The Impact Of Cognitive Flexibility On Resistance To Organizational Change” başlıklı çalışmalarında örgütsel değişimde üç bilişsel kişilik özelliği olan bilişsel esneklik, içgörü ve kendini yansıtmanın aralarındaki ilişkiyi ve daha sonra örgütsel değişimdeki duygusal, bilişsel ve davranışsal dirençlerin bilişsel esneklikle olan ilişkilerini incelemek amacıyla 419 kişi ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, içgörü ve kendini yansıtmanın bilişsel esnekliğin öncül değişkenleri olduğu, bilişsel, duygusal ve davranışsal tüm dirençlerin birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu ve bu sonucun tersine bilişsel esnekliğin tüm dirençlerle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bilişsel esneklikle ilgili olarak alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgulara göre anlayış, istek, dikkat, empati, rol yapma ve dışa dönüklük (Martin ve Rubin, 1995), kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), kendine güvenme ve tepkisellik (Martin ve Anderson, 1998); sosyal etkileşimlerde akranlarıyla daha işbirlikçi bir yapıya sahip olma (Ciairano, Bonina ve Miceli, 2006), sosyal yetkinlik beklentisi (Bilgin, 2009b), problem çözme becerisi (Bilgin, 2009b; Yücel, 2011), şekilsel yaratıcılık (Çuhadaroglu, 2011), entelektüel esneklik ve kendine merhamet (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), değişik bir deneyim yaşama (Ritter ve diğerleri, 2012), içgörü ve kendini yansıtma (Chung, Fangsu ve Wensu, 2012), akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inancı (Çelikkaleli, 2014), sınav başarısı (Zahal, 2014), mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), aktif ve olumsuz başa çıkma (Bedel ve Ulubey, 2015), mantıklı karar verme (Bilgiç ve Bilgin, 2015) değişkenlerinin bilişsel esnekliğe pozitif yönde ve anlamlı olarak etki eden değişkenler olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde kaçınma (Martin ve Rubin, 1995), sözel saldırganlık (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), otoriter anne baba tutumu (Bilgin, 2009b), öğrencilerin algıladıkları stres (Altunkol, 2011), sürekli öfke (Diril, 2011), dogmatizm (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), içtepesel, bağımlı ve kararsızlık stratejileri (Bilgiç ve Bilgin, 2015) ve depresyon (Güler, 2015) değişkenlerinin bilişsel esneklikle negatif yönde ve anlamlı olarak etki eden değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında bilişsel esnekliğin ölçülmesine yönelik de çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Dennis ve VanderWal (2010) bilişsel esnekliği bireylerin kendi bildirimlerine dayalı olarak ölçmek amacıyla bilişsel esneklik envanteri geliştirmiş; Gülüm ve Dağ (2012) geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak kültürü uygun bir form oluşturmuş, Sapmaz ve Doğan (2013) bu ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Martin ve Rubin (1995) Bilişsel Esneklik Ölçeğini geliştirmiş ve geçerliğini ölçmüş, Martin ve Anderson (1998) geliştirilen ölçeğin geçerliğini sınamak üzere bir çalışma yapmış, Martin, Staggers ve Anderson (2011) ölçeği yeniden test etmiş, Çelikkaleli (2014) de bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır.

#### 2.4.3. Öz yeterlikle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Öz yeterlikle ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi alanları ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına, okudukları lise ve bölüm türüne vb. değişip değişmediğinin araştırıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenin öğrencilerine yönelik davranışlarında önemli bir role sahip olan öz yeterlik ile eğitim ve öğrenme ile ilgili çok sayıda değişken de ilişkilendirilmiştir

Atıcı'nın (2001) "Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri" başlıklı araştırmasının örneklemini 124 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada olumlu baş etme yöntemlerini kullanma eğiliminde oldukları, düşük yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin ise olumsuz baş etme yöntemlerine daha sık başvurdukları bulgularına ulaşılmıştır.

Gençtürk (2008) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasının örneklemini 373 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttıkça, işlerinden aldıkları doyumun da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akın (2008) "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmasını 1214 üniversite öğrencisinin katkısı ile gerçekleştirmiştir. Ryff'in (1989) Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİÖÖ)'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda özyeterliğin, başarı amaçlarını doğrudan; depresyon, anksiyete ve stresi dolaylı şekilde etkilediğini saptanmıştır.

Doğan ve Çoban (2009) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmalarını 321 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin olumlu tutumlara sahip oldukları, kaygı düzeylerinin düşük

olduğu ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulgularına ulaşılmıştır.

Babaoğlu ve Korkut'un (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasına 401 öğretmen katkıda bulunmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları" başlıklı çalışmalarını 1307 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yenice (2012) "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında 429 öğretmen adayı örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma 415 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça değişime daha az direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2013) "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algıları" başlıklı çalışmasını pedagojik formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayı ile birlikte yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda adayların öğretmen öz yeterlik algı düzeyinin istenilen seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2013) "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz" başlıklı yüksek lisans çalışmasını 600 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda

öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aydın, Ömür ve Argon (2014) “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmalarına 825 öğretmen adayı katkı sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla akademik alanda arzularını erteleme düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kıvılcım (2014) “Öğretmenlerde İş Doyumu, Öz yeterlik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde örneklem olarak 410 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz yeterlik inancı ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Göller’in (2015) “Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtma, Genel Öz yeterlik İnançları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemelerinin İncelenmesi” başlıklı araştırması 384 öğretmen adayı ile birlikte yürütülmüştür. Araştırma sonucunda genel öz yeterlik inançları düşük olan öğretmen adaylarının, başarısızlıklarına ilişkin değerlendirmelerinde daha çok kendileri dışında sebep gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015) “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Öz yeterlik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmalarını 381 pedagojik formasyon öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kanadlı ve Karakuş (2016) “Formasyon programının öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması” başlıklı çalışmasını 150 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının mesleki tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçları nitel veriler de kısmen desteklemiştir.

Özdemir ve Erdoğan (2017) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” başlıklı çalışmalarını 378

üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

#### 2.4.4. Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalardan söz edilecektir.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) “Self-Efficacy Pathwaysto Childhood Depression. Journal Of Personality And Social Psychology” başlıklı çalışmalarına 282 kişi katkıda bulunmuştur. Çocukluk depresyonu ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda sosyal ve akademik yetersizlik algısının, yaşanan ve gelecekte yaşanacak olan depresyon ile ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lorsbach ve Jinks (1999), “Self-Efficacy Theory And Learning Environment Research” başlıklı çalışmada öğrenme ortamının düzenlenmesi ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, zaman yönetimi ve öğretim ortamını düzenleme konularında daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Lewandowski (2005) “A Study Of The Relationship Of Teachers' Self-Efficacy And The İmpact Of Leadership And Professional Development” başlıklı çalışmasını 92 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öz yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla zaman ayırdıkları ve düşük öz yeterliği olan öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) “The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies” başlıklı araştırmasını 3 ülkede 1,933 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında Almanya, Polonya ve Güney Kore’de genel öz-yeterlik ile kişilik, iyi olma hali, kaygı, sosyal ilişkiler ve başarı arasındaki ilişki

incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda genel öz yeterlik ile iyimserlik, öz düzenleme ve benlik saygısı arasında pozitif, depresyon ve anksiyete ile negatif ilişki olduğu, diğer psikolojik yapılar ile anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karademas (2006) “Self-Efficacy, Social Support and Well Beingthe Mediating Role of Optimism” başlıklı çalışmasına 201 kişi katkıda bulunmuştur. Öz yeterlik, sosyal destek ve iyi olmada iyimserliğin rolünün incelendiği bu çalışmada öz yeterliğin iyi olma üzerinde doğrudan etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Caprara, Barbaranelli, C. Steca ve Malone, (2006) “Teachers' Self-EfficacyBeliefs as Determinants of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study at The School Level, Journal Of School Psychology” başlıklı çalışmasına 2184öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öz yeterlik inancının iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Boström ve Lassen (2006), “Unraveling Learning, Learning Styles, Learning Strategies And Meta-Cognition” başlıklı araştırmada, öğrenme stilleri, üst bilişsel stratejiler, öğrenci başarısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin farkındalığı ve uygun öğretim stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin akademik yeterliğini buna bağlı olarak da öz yeterliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Klassen ve Chiu (2010), “Effects on Teachers’ Self-Efficacyand Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress” 1430 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada öz yeterlik inancı, iş stresi ve iş doyumunu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Zee ve Koomen (2016) “Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research” başlıklı çalışmalarında öğretmen öz yeterliği ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

Won, Lee ve Bong (2017) “Social Persuasions By Teachers As A Source Of Student Self-Efficacy: The Moderating Role Of Perceived Teacher Credibility” başlıklı çalışmalarını 440 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda algılanan öğretmen inandırıcılığının öğrencinin öz yeterlik düzeyi ile etkileşim içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlikle ilgili olarak alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgulara göre yaratıcı benlik, baş edici benlik ve sosyal benlik (Ağaoğlu, 2012), meslektaş desteği (Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2013), duygusal zeka seviyesi (Şenel, 2013), başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz (Erdoğan, 2013; Gençtürk, 2008), problem çözme, iletişim ve empati becerisi (Kesicioğlu ve Güven, 2014), pedagojik formasyon eğitimi (Çocuk ve diğerleri, 2015) değişkenlerinin öz yeterliğe pozitif yönde ve anlamlı olarak etki eden değişkenler olduğu görülmüştür.

Akademik başarı (Caprara ve diğerleri, 2006), yüksek yetkinlik beklentisi (Atıcı, 2001), kaygı düzeyi (Doğan ve Çoban, 2009) sınıf yönetimi becerileri (Babaoğlu ve Korkut, 2010; Lorschach ve Jinks, 1999) mesleğe yönelik tutum (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Nakip, 2015) problem çözme becerileri (Yenice, 2012; Soodak ve Podell, 1993) iş doyumu (Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013; Caprara, Barbaranelli, C. Steca, ve Malone, 2006), mesleki yeterlik inancı (Dilci ve Yıldız, 2012; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) değişkenlerinin öz yeterlikten etkilenen değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında öz yeterliğin ölçülmesine yönelik de çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Shelton (1990) Genel Öz-Yeterlik Envanteri'nin yapı geçerliği çalışmasını yapmış, Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura (2001) Çocukların Algılanan Öz Yeterlikleri ölçeğinin faktör yapısını incelemiş, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ni Türkçeye adapte etmiş, Çelikkaleli, Gündoğdu, Kiran, ve Esen (2006) Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğini uyarlamış, Çapri ve Kan (2006) Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiş, Baloglu ve Karadağ (2008) “Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamış, Aypay (2010), Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlamış,

Yıldırım ve İlhan (2010) Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır.

#### 2.4.5. Bilişsel esneklikle öz yeterliğin birlikte incelendiği araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik ile öz yeterliliğin birlikte incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Jaffe (1995) “Media Interactivity, Cognitive Flexibility, And Self-Efficacy” başlıklı araştırmasını 72 kişinin katılımı ile gerçekleştirmiş ve medya etkileşimi, özyeterlilik ve bilişsel esnekliğin öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda özyeterlilik algısının yüksek oluşunun kişilerin bilişsel süreçlerini etkileyerek öğrenme sürecini kolaylaştırmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Shimogori (2013) “Impact Of Biculturalism On Self-Efficacy And Cognitive Flexibility Of Japanese Adults” başlıklı çalışmasını 210 kişinin katılımı ile gerçekleştirmiş, Japonlarda iki kültürlülüğün özyeterlilik ve bilişsel esneklik üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda özyeterlilik ve bilişsel esneklik ile iki kültürlülük arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

White (2014) “Program Evaluation Of Jacob’s Pillows Curriculum In Motion (Jp-Cım) Program Residency: The Effects Of Utilizing A Kinesthetic Instructional Program And Students Perceived Multiple Intelligence Strengths On Academic Motivation, Academic Self-Efficacy And Executive Functioning” başlıklı çalışmasını 86 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiş, Araştırmanın sonucunda öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin arttığı, bunun da yönetici işlevlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Özcan (2016) “Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Özyeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasını 14-18 yaş arası ergenlerden oluşan toplam 1035 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasında; ergenlerin bilişsel

esneklikleri arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterliliklerinde de artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Laçın (2016) “Üniversite Öğrencilerinde Öz Yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri” başlıklı çalışmasını 549 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımın birlikte bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadıklarını saptamıştır.



### III. BÖLÜM

#### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın modeli genel tarama modeli içerisinde yer alan iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelini içermektedir (Karasar, 2005).

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplandığı süreçte programa kayıtlı öğrenci toplamı 1750'dir. Ölçeğin uygulandığı gün eğitime gelen öğrencilere uygulama yapılmıştır. Dağıtılan 750 ölçeğe aracından 715'i geri toplanmış, bunların da 16'sı yönergeye uygun şekilde doldurulmadığı için geçersiz sayılmıştır. Buna göre araştırmaya toplam 699 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin formasyon eğitimi almaları ve bu eğitimin öğretmen yetiştirme programı olması nedeniyle araştırmanın kalan kısmında katılımcılar öğretmen adayları olarak adlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan ve cevapladığı ölçeği geçerli sayılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olduğu/olacağı bölüme ilişkin sayısal bilgiler Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım

|                             |                                                 |     |       |
|-----------------------------|-------------------------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet                    | Kadın                                           | 504 | 72,1  |
|                             | Erkek                                           | 195 | 27,9  |
| Yaş                         | 20-25                                           | 440 | 62,9  |
|                             | 26-30                                           | 156 | 22,3  |
|                             | 31-35                                           | 69  | 9,9   |
|                             | 36 yaş ve üzeri                                 | 34  | 4,9   |
| Öğrenim Durumu              | Mezun                                           | 301 | 43,1  |
|                             | Mezun değil                                     | 398 | 56,9  |
| Mezun olduğu/ olacağı bölüm | Yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümler        | 110 | 15,7  |
|                             | Sayısal ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümler | 310 | 44,3  |
|                             | Sözel ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümler   | 279 | 39,9  |
| Toplam                      | Toplam                                          | 699 | 100,0 |

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının;

Cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, %72,1'inin kadın, %27,9'unun erkek; yaş değişkenine göre, %62,9'unun 20–25 yaş aralığında,

%22,3'ünün 26–30 yaş aralığında, %9,9'unun 31–35 yaş aralığında, %4,9'unun ise 36 yaş ve üzeri şeklinde dağılım gösterdiği; mezuniyet durumu değişkenine göre, %43,1'inin mezun, %56,9'unun mezun olmadığı, mezun olduğu/olacağı bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise %15,7'sinin yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerin (%9,3'ü BESYO, %6,4'ü Güzel Sanatlar), %44,3'ünün sayısal ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümlerin (%4'ü Matematik, %6,7'si Sağlık, %19,6'sı Fizik-Kimya-Biyoloji, %7,2'si İşletme), %39,9'unun ise sözel ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümlerin (%16,6'sı İlahiyat, %7,3'ü Türk Dili ve Edebiyatı, %11,2'si Psikoloji-Sosyoloji-Felsefe, %9,3'ü Tarih) öğrencisi ya da mezunu oldukları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılanların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (Ek 1), ikinci bölümde Bilişsel Esneklik Ölçeği (Ek 2), üçüncü bölümde ise Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Ek 3) kullanılmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili olarak; cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve mezun olduğu/olacağı bölüme ilişkin toplam 4 soru sorulmuştur. Mezun olduğu/olacağı bölüm değişkeninde, öğrenci seçme özelliklerinin benzer olması ve yapılan işlemin veri kaybına neden olmaması üzerine BESYO, ve Güzel Sanatlar bölümü birleştirilerek “yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümler”, Matematik, Hemşirelik, İşletme, Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümleri birleştirilerek “sayısal ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümler” ve İlahiyat, Türk Dili ve Edebiyatı,

Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe ve Tarih bölümleri birleştirilerek “sözel sınavla öğrenci alan bölümler” olarak adlandırılmış ve değerlendirilmiştir.

### *Bilişsel Esneklik Ölçeği*

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Bilgin (2009) tarafından geliştirilen, 19 maddeden ve üç boyuttan oluşan “Bilişsel Esneklik Ölçeği” (BEÖ) kullanılmıştır. Ölçek maddeleri, yaparım-yapamam, başarılıyım-başarısızım gibi sıfat çiftlerinden oluşmaktadır. Yanıtlayıcı kendisine uygun olduğunu düşündüğü sığata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına ve üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmış ve bu üç faktörün, toplam varyansın %51.33’ünü açıkladığı ifade edilmiştir. Ölçeğin diğere geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapıldığı, iki ölçek arasındaki korelasyonun -.44 olarak saptandığı görülmüştür. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin bütünü için bulunan CronbachAlpha katsayısının 0,92, madde-toplam korelasyonlarının ise 0,49 ile 0,63 arasında olduğu görülmüştür. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının 0,77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise 0,87 olduğu saptandığı, ölçeğin kriter geçerliliğinin “Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği”yle test edildiğive iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısının -.44 olarak bulunduğı görülmüştür. Bilgin (2009) yapılan tüm bu ölçümlerin sonucunda “Bilişsel Esneklik Ölçeğinin” güvenirlik ve geçerliliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ölçeğin skalasının 5’li olarak hazırlanmasına rağmen, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırıldığı görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada da ölçeğin puan aralıkları aşağıdaki gibi kullanılmıştır:

|           |        |
|-----------|--------|
| 1.00-2.19 | Düşük  |
| 2.20-3.79 | Orta   |
| 3.80-5.00 | Yüksek |

Bilgin'in (2009), Bilişsel Esneklik Ölçeğinde araştırma örneklemini 15-19 yaş aralığında değişen lise ve üniversite öğrencilerinin oluşturması nedeniyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmış ve bu çalışma sonucunda ölçeğin üç boyutlu ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin boyutları (1) değerlendirme göstergeleri, (2) güç göstergeleri, (3) aktivite göstergeleri olarak Bilgin (2009) tarafından adlandırılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Crombach Alpha değeri değerlendirme göstergeleri boyutu için 0,89, güç göstergeleri boyutu için 0,85, aktivite göstergeleri boyutu için 0,82 ve ölçeğin toplamında 0,92 olarak bulunmuştur.

### *Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği*

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş (Teachers Sense of Efficacy Scale-TSES) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanmış olan 24 maddelik “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek toplam 24 soru ve 3 alt boyuttan oluşmakta, her bir alt boyut 8 soru içeren, öğrenci katılımına yönelik, öğretimsel stratejilere yönelik ve sınıf yönetimine yönelik üç faktörlü bir ölçektir.

Alt boyutları içeren maddeler şu şekildedir:

Öğrenci katılımına yönelik: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Öğretimsel stratejilere yönelik: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Sınıf yönetimine yönelik: 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Ölçek 9'lu Likert tipinde “yetersiz” den “çok yeterli” ye doğru derecelendirilmiştir. Ancak puanlama yapılırken Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) 1 ve 2'yi yetersiz, 3 ve 4'ü çok az yeterli, 5 ve 6'yı biraz yeterli, 7 ve 8'i oldukça yeterli, 9'u çok yeterli olarak ifadelendirmişlerdir. Bu sebeple ölçek 5'li likert olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'dan (2005) sonra yapılan araştırmalar (Derbedek, 2008; Akar, 2011; Erdoğan, 2013; Öztürk, 2014; Belgi, 2016)

ölçeği 5’li likert olarak kullanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada da ölçek 5’li likert olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin puanlaması aşağıda verilmiştir.

|           |                 |
|-----------|-----------------|
| 1.00-1.79 | Yetersiz        |
| 1.80-2.59 | Çok Az Yetersiz |
| 2.60-3.39 | Biraz Yeterli   |
| 3.40-4.19 | Oldukça Yeterli |
| 4.20-5.00 | Çok Yeterli     |

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya’nın (2005) 628 Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenirlik değerlerini; toplam öz yeterlik puanı için 0,93; öğrencilerin katılımını sağlama için 0,82; öğretimsel stratejileri kullanma için 0,86; sınıf yönetiminde yeterlik için 0,84 bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise.93 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma için yapılan analiz sonucunda ise; öğrenci katılımına yönelik alt boyutunun güvenirliği. 81, öğretimsel stratejileri kullanmaya yönelik alt boyutunun güvenirliği.81, sınıf yönetimine yönelik alt boyutunun güvenirliği.81, toplam güvenirlik katsayısı. 92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Büyüköztürk’e (2005) göre güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliği açısından yeterlidir. Kayış’a (2005) göre  $\alpha$  katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanır:  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçek maddelerinin iç tutarlılığı için Crombach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı kullanılmıştır. Grupların birbirleriyle olan maddelerin anlamlılığında (p), 0.05 düzeyi esas alınmıştır (p>0.05: anlamsız, p<0.05: anlamlı).

### 3.3. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği için kullanım izinleri alındıktan sonra (Ek-5 ve Ek-6), AİBÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığından araştırma kapsamına giren öğretmen adaylarına ölçeklerin uygulanabileceğini bildiren gerekli izin (Ek-4) alınmıştır. Ölçekler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına yüz yüze uygulanmıştır. Hazırlanan tez önerisi 07/02/2017 tarihinde Etik Kurula sunularak gerekli izin (Ek-7) alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmada toplanan veriler SPSS bilgisayar programında çözümlenmiştir. Kişisel bilgilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuştur. Alt problemlere ilişkin elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Ek 9'da yer alan Tablo 3.2., Tablo 3.3. Tablo 3.4 ve Tablo 3.5'de gösterilmiştir. Analizler sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, nonparametrik testlerden Mann Whitney-U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar alt problemler doğrultusunda yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak incelenmiştir.

**Tablo 4-1.** Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin görüşleri

| Ölçek             | Alt Boyut                  | N   | $\bar{X}$ | s   |
|-------------------|----------------------------|-----|-----------|-----|
| Bilişsel Esneklik | Değerlendirme Göstergeleri | 699 | 4,24      | ,68 |
|                   | Güç Göstergeleri           | 699 | 4,27      | ,63 |
|                   | Aktivite Göstergeleri      | 699 | 4,06      | ,84 |
|                   | Toplam                     | 699 | 4,21      | ,59 |

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinde en fazla ortalamaya sahip boyutun “yüksek” düzeyde ile “güç göstergeleri” ( $\bar{X}=4,27$ ) boyutu olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının herkes tarafından sevilme, güzel-yakışıklı olma, sevimli olma, ailesi tarafından sevilme, iyi olma, yardımsever olma ve değerli olma konularında kendileri ile ilgili olumlu düşündüklerini göstermektedir. Meslek hayatları boyunca eğitim ve öğretim sürecinde bireysel ve toplumsal davranış değişikliğini gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarının çevrelerindeki diğer kişilerle ilişkilerinde sevilme, değerli olma, yardımsever olma gibi duygusal açıdan beslenmelerine ve güçlenmelerine yol açan ve bunun sonucunda da hissettikleri olumlu duyguları geri yansıtma ve sağlama sağlayan görüşlere sahip olmaları meslek hayatları açısından önemli bir kazanımdır. İlgili boyuta ilişkin görüşlerin standart sapma sonucu 0,63’tür. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre en düşük ortalamaya sahip boyut olan “aktivite göstergeleri” boyutu ( $\bar{X}=4,06$ ) olup, “yüksek” düzeyde görüş belirtmişlerdir ve standart sapma sonucu 0,84’tür. Bu boyut kararlı, coşkulu, istikrarlı olma ve ne istediğini bilme ile ilgilidir. Aktivite göstergeleri boyutunun “yüksek” düzeyinde olmasına rağmen diğer boyutlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olmasının nedeninin araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının lisans eğitimlerini, neyi öğreteceğinden daha çok nasıl öğreteceği konusunda eğitim veren eğitim fakültesinde tamamlamamış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Gün geçtikçe artan üniversite mezunu işsiz genç sayısı öğrencilerin alanları dışındaki mesleklere yönelimlerinin artmasına neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermekte ve öğretmen adaylarının gelecek planlarını kapsayan özellikleri içeren maddelerin ortalamalarının düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Tablo 4.1’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin toplamda  $\bar{X}= 4,21$  ortalama puanı ile “yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öte yandan standart sapma sonucu 0,59’dur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki paralelliğin ve tutarlığın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyine yönelik alanyazında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak Martin ve Anderson (1998) ve Martin ve Rubin (1995) bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasında olumlu bir ilişki olduğunu, Yücel (2011) bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha gelişmiş problem çözme becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğretmen

adaylarının öğretmenlerin, öğrencileri ile iletişimlerinde ihtiyaç duyacakları becerilere sahip olduklarını şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4-2.** Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri

| Ölçek                      | Alt Boyut                      | n   | $\bar{X}$ | s   |
|----------------------------|--------------------------------|-----|-----------|-----|
| Öğretmen<br>Öz<br>Yeterlik | Öğrenci katılımına yönelik     | 699 | 3,89      | ,52 |
|                            | Öğretim stratejilerine yönelik | 699 | 3,90      | ,52 |
|                            | Sınıf yönetimine yönelik       | 699 | 3,90      | ,52 |
|                            | Toplam                         | 699 | 3,90      | ,47 |

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerine yönelik görüşlerinin “öğrenci katılımına yönelik” ( $\bar{X}=3,89$ ), “öğretim stratejilerine yönelik” ( $\bar{X}=3,90$ ) ve “sınıf yönetimine yönelik” ( $\bar{X}=3,90$ ) boyutlarının tamamında ve toplam puanda “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu, üç boyutun da standart sapma sonuçlarının 0,52 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu, öğretmen adaylarının tüm boyutlarda öz yeterlik algı düzeyinin yeterli olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerine ilişkin toplam algıları da ( $\bar{X}=3,90$ ) “oldukça yeterli” düzeyinde, standart sapma sonucu 0,47’dir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla tutarlılık gösteren pek çok çalışma olduğu görülmüştür (Oğuz, 2009; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Baykara, 2011; Başbay ve Seçkin, 2013; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Bu bulgu ile öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimin, etkili ve verimli öğretim yapabileceklerine ilişkin kendi yetenekleri hakkındaki yargılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında da kendilerini yeterli görmelerine neden olduğu düşünülebilir. Bunun yanında, öğrenim gördükleri fakültelere öğretmen olabilecekleri düşüncesi ile girmedikleri için pedagojik formasyon sertifikası alabilme ihtimali bu öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek yeterlik düzeylerinin artırmış olabilir. Bu durumda da öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri, farklı yaklaşımlar kullanmaları, etkili bir öğretim ortamı oluşturmaları, daha fazla sorumluluk hissederek daha fazla çaba harcamaları gibi öğretmenlik becerilerini etkin şekilde sergileyecekleri yönünde beklenti oluşturulabilir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentilerine sahip oldukları, yeni düşüncelere daha açık

oldukları ve bu düşünceleri önemsedikleri, yeni öğretim programı ve materyalleri kullanma konusunda daha istekli oldukları, öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinimlerini dikkate aldıkları bilinmektedir (Woolfolk ve diğerleri, 1990; Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mezun olduğu/olacağı bölüme) göre incelenmesinden elde edilen bulgulara sırayla yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları

|                      | Alt Boyutlar               | Cinsiyet | n      | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U        | p     |
|----------------------|----------------------------|----------|--------|-----------------|--------------|----------|-------|
| Bilişsel Esneklik    | Değerlendirme Göstergeleri | Kadın    | 504    | 342,69          | 172714,00    | 45454,00 | ,121  |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 368,90          | 71936,00     |          |       |
|                      | Güç Göstergeleri           | Kadın    | 504    | 359,84          | 181359,00    | 44181,00 | ,038* |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 324,57          | 63291,00     |          |       |
|                      | Aktivite Göstergeleri      | Kadın    | 504    | 346,74          | 174755,50    | 47495,50 | ,488  |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 358,43          | 69894,50     |          |       |
| Toplam               | Kadın                      | 504      | 348,33 | 175558,00       | 48298,00     | ,725     |       |
|                      | Erkek                      | 195      | 354,32 | 69092,00        |              |          |       |
| Öğretmen Öz Yeterlik | Öğrenci Katılımı           | Kadın    | 504    | 346,70          | 174736,50    | 47476,50 | ,486  |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 358,53          | 69913,50     |          |       |
|                      | Öğretim Stratejileri       | Kadın    | 504    | 340,29          | 171505,00    | 44245,00 | ,040* |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 375,10          | 73145,00     |          |       |
|                      | Sınıf Yönetimi             | Kadın    | 504    | 335,20          | 168940,00    | 41680,00 | ,002* |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 388,26          | 75710,00     |          |       |
|                      | Toplam                     | Kadın    | 504    | 339,70          | 171206,50    | 43946,50 | ,030* |
|                      |                            | Erkek    | 195    | 376,63          | 73443,50     |          |       |

\*p<.05

Tablo 4.3'teki analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin görüşlerinde, “güç göstergeleri” alt boyutunda ( $U=44181,00$ ,  $p=,038$ ) kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun nedeni olarak kadınların güç göstergeleri boyutunda yer alan yardımsever olma, iyi olma, güzel olma gibi maddeleri içeren konularda yetiştirme tarzları ve toplumun yüklediği roller olduğu düşünülebilir. Türk kültüründe kadınlara ilişkin özellikler daha çok kişilerarası ilişkilerle ifade edilir. Kadınlardan beklenen temel görevler; duygusal olmaları, işbirliği yapmaları, bakım ve ilgi göstermeleridir (Temel ve Aksoy, 2001). Bu bağlamda kadınların yetiştirilme süreci ve çevrenin onlardan beklentileri nedeniyle, iyi ve güzel olma, yardımsever olma gibi değerleri erkeklere göre daha fazla önemsemelerini açıklayabilir. Öte yandan elde edilen sonuçlara göre “değerlendirme göstergeleri” ( $U=45454,00$ ,  $p=,121$ ), “aktivite göstergeleri” ( $U=47495,50$ ,  $p=,488$ ) ve toplam ölçek puanında ( $U=48298,00$ ,  $p=,725$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu durum kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu alan yazındaki bazı bulgularla da benzerlik göstermektedir (Bilgin, 2009; Diril, 2011; Öz, 2012; Zahal, 2014; Laçın, 2016). Buna karşın elde edilen bulgular Sapmaz ve Doğan (2013), Altunkol (2011) ve Asıcı ve İkiz'in (2015) erkeklerin bilişsel esneklik puanlarının yüksek olduğuna yönelik bulgularıyla çelişmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgu ile ilgili olarak, kişilerin deneyimleri sonucu oluşturdukları bilişsel yapıların cinsiyete göre değil edinilen tecrübeye ve benzer bilişsel yaşantılara bağlı olarak şekilleneceği varsayılırsa, bilişsel esneklik düzeyinin de cinsiyetler açısından farklı olmayacağı düşünülebilir. Bu sonucun beklenen ve olması gereken bir sonuç olduğunu ileri süren Çuhadaroğlu (2011) bilişsel esnekliğin yürütücü biliş işlevi olduğunu ve yürütücü biliş işlevlerinin genel olarak cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, kişinin alternatiflerin farkında olması ve yetkin olması, kadın ya da erkek olmasına göre değişmeyebilir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde “öğrenci katılımı” boyutunda ( $U=47476,50$ ,  $p=,486$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiş, buna karşın “öğretim stratejileri” ( $U=44245,00$ ,  $p=,040$ ) ve “sınıf yönetimi” ( $U=41680,00$ ,  $p=,002$ ) boyutlarında ve

toplam ölçek puanında ( $U=43946,50$ ,  $p=,030$ ) erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. ( $p < .05$ ) İlgili alan yazın, toplam puanlar göz önüne alınarak incelendiğinde çalışmaların bazılarında kadınların (Özdemir, 2008; Akbaş ve Çelikkaleli, 2010) bazılarında erkeklerin öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkarken (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) bazı çalışmalarda ise cinsiyete göre öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusuna (Azar, 2010; Aylar ve Aksin, 2011; Yenice, 2012; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015) ulaşıldığı görülmüştür. Bu durum her iki ölçme sırasında işleme karışan tesadüfi ya da sistematik hatalardan kaynaklanıyor olabilir. Ölçme sonucunu etkileyen bu hatalar ölçme aracının taşıdığı özelliklerle ilgili olabileceği gibi ölçüm sırasında mevcut olan koşullardan veya uygulama yapılan grubun özelliğinden kaynaklanabilir (Özbek, 2011). Bireyler aile, arkadaş çevresi gibi çeşitli çevresel etmenler sayesinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmekte ve benimsemektedir. Bu şekilde de içinde yaşadığı toplumun kendisine sunduğu rolleri öğrenir (Kağıtçıbaşı, 2000). Kadın ve erkek olmanın biyolojik farklarının dışında, kadın ve erkeğe toplumun ve kültürün yüklediği bu anlam ve beklentilerin tamamına toplumsal cinsiyet rolü denmektedir (Özkan ve Gündoğdu, 2011). Türk kültüründe otoriter olma, disiplinli tavırlar sergileme, etkin davranma, söz sahibi olma, problem çözebilme gibi özellikler erkeklere atfedilmektedir. Bunun yanında iletişim kurma ve kendini ifade etme konularında dikkatli ve özenli olma, uzlaşmacı olma, esnek davranabilme, sabırlı olma gibi davranışlar kadınlara yüklenerek, onların daha dikkatli olmaları beklenmektedir (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Taşkın ve Eroğlu, 2007; Özkan ve Gündoğdu, 2011). Bu durumun sonucu olarak, kendine daha az güvenen, problem çözümünden kaçınıp uzlaşmacı bir tavır sergileyen kadınların öz yeterlik düzeylerinin, erkeklere göre daha düşük olması beklenebilir.

Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

| Ölçek                | Alt Boyutlar               | Yaş   | n   | Sıra Ort | sd | $X^2$ | p     | Farkın Kayn       |
|----------------------|----------------------------|-------|-----|----------|----|-------|-------|-------------------|
| Bilişsel Esneklik    | Değerlendirme Göstergeleri | 20-25 | 440 | 333,89   | 3  | 13,91 | ,003* | 1-3<br>2-3        |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 355,60   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 428,18   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 374,09   |    |       |       |                   |
|                      | Güç Göstergeleri           | 20-25 | 440 | 340,77   | 3  | 8,70  | ,034* | 1-3<br>2-3        |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 347,53   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 417,27   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 344,26   |    |       |       |                   |
|                      | Aktivite Göstergeleri      | 20-25 | 440 | 327,45   | 3  | 20,95 | ,000* | 1-2<br>1-3<br>2-3 |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 366,61   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 436,79   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 389,53   |    |       |       |                   |
|                      | Toplam                     | 20-25 | 440 | 330,34   | 3  | 19,28 | ,000* | 1-3<br>2-3        |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 359,30   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 441,61   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 375,91   |    |       |       |                   |
| Öğretmen Öz Yeterlik | Öğrenci Katılımı           | 20-25 | 440 | 345,19   | 3  | 1,86  | ,602  | ---               |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 347,22   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 376,77   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 370,71   |    |       |       |                   |
|                      | Öğretim Stratejileri       | 20-25 | 440 | 339,65   | 3  | 4,13  | ,247  | ---               |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 365,49   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 384,38   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 343,04   |    |       |       |                   |
|                      | Sınıf Yönetimi             | 20-25 | 440 | 344,08   | 3  | 2,20  | ,532  | ---               |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 353,79   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 381,96   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 344,32   |    |       |       |                   |
|                      | Toplam                     | 20-25 | 440 | 342,09   | 3  | 2,98  | ,394  | ---               |
|                      |                            | 26-30 | 156 | 356,56   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 31-35 | 69  | 385,57   |    |       |       |                   |
|                      |                            | 36 +  | 34  | 350,06   |    |       |       |                   |

\*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında “değerlendirme göstergeleri” ( $X^2=13,91$ ,  $p=,003$ ,  $p>.05$ ), “güç göstergeleri” ( $X^2=8,70$ ,  $p=,034$ ,  $p>.05$ ), “aktivite göstergeleri” ( $X^2= 20,95$ ,  $p=,000$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında ve toplam ölçek puanında ( $X^2=19,28$ ,  $p=,000$ ,  $p>.05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmış, tespit edilen bu anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz

sonucunda sıra ortalamaları incelendiğinde 31-35 yaş grubu öğretmen adayların ortalamalarının 20-25 ve 26-30 yaş grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kişinin yaşının ve deneyimlerinin artması ve olgunlaşması sonucunda karşılaştığı durumlara daha farklı pencerelerden bakabilmesi, alternatifleri daha kolay fark edebilmesi ve problem çözme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu sonuç, yaşın ilerlemesi ile birlikte kişinin bilişsel esneklik düzeyinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde Altunkol (2011), Asıcı ve İkiz (2015) ve Başsu'nun (2016) çalışmalarında bilişsel esneklik düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşıldıkları görülmüştür. Araştırmacıların bu durumun sebebini örnekleme dâhil edilen katılımcıların yaş ranjının düşük olması olarak açıkladıkları görülmüştür. Bu çalışmada ise örnekleme dâhil olan öğretmen adaylarının yaş ranjının geniş olması bilişsel esneklik düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 4.4'deki analiz sonuçları öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri doğrultusunda incelendiğinde toplam ölçek puanında ( $X^2=2,98$ ,  $p=,394$ ,  $p>.05$ ) ve alt boyutları olan “öğrenci katılımı” ( $X^2= 1,86$ ,  $p=,602$ ,  $p>.05$ ), “öğretim stratejileri” ( $X^2=4,13$ ,  $p=,247$ ,  $p>.05$ ), “sınıf yönetimi” ( $X^2=2,20$ ,  $p=,532$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yaş seviyesi ne olursa olsun benzer olduğu ve öğretmenlik becerileri konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretimin etkililiğinin ve sınıf içi öğretmen davranışlarının önemli bir yordayıcısı olan öz yeterliğin yaşa göre farklılaşma göstermemesi tüm yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının aynı öğrenme ortamlarında bulunmaları ve dolayısıyla meslekle ilgili benzer sosyal ve duyuşsal özelliklere sahip olmaları ile ilgili olabilir (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Alan yazında da yaş değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığına ilişkin benzer bulgular elde edildiği saptanmıştır (Çimen, 2007; Erdoğan, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013).

Öğretmen adaylarının mezuniyet durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

|                      | Alt Boyutlar               | Mezuniyet Du | n   | Sıra Ort | Sıra Topl | U        | p     |
|----------------------|----------------------------|--------------|-----|----------|-----------|----------|-------|
| Bilişsel Esneklik    | Değerlendirme Göstergeleri | Mezun        | 301 | 364,50   | 109714,00 | 55535,00 | ,097  |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 339,04   | 134936,00 |          |       |
|                      | Güç Göstergeleri           | Mezun        | 301 | 362,23   | 109030,00 | 56219,00 | ,162  |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 340,75   | 135620,00 |          |       |
|                      | Aktivite Göstergeleri      | Mezun        | 301 | 374,71   | 112788,00 | 52461,00 | ,005* |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 331,31   | 131862,00 |          |       |
| Öğretmen Öz Yeterlik | Toplam                     | Mezun        | 301 | 371,00   | 111672,00 | 53577,00 | ,017* |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 334,12   | 132978,00 |          |       |
|                      | Öğrenci Katılımı           | Mezun        | 301 | 359,93   | 108338,00 | 56911,00 | ,257  |
|                      |                            | Mezun değil  | 598 | 342,49   | 136312,00 |          |       |
|                      | Öğretim Stratejileri       | Mezun        | 301 | 366,49   | 110314,00 | 54935,00 | ,060  |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 337,53   | 134336,00 |          |       |
|                      | Sınıf Yönetimi             | Mezun        | 301 | 363,65   | 109458,50 | 55790,50 | ,119  |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 339,68   | 135191,50 |          |       |
|                      | Toplam                     | Mezun        | 301 | 365,83   | 110114,50 | 55134,50 | ,071  |
|                      |                            | Mezun değil  | 398 | 338,03   | 134535,50 |          |       |

\*p<.05

Tablo 4.5’deki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyine ilişkin görüşlerinin, aktivite göstergeleri boyutunda ( $U=52461,00$ ,  $p=,005$ ) ve toplam ölçek puanında ( $U=53577,00$ ,  $p=,017$ ) mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p>.05$ ), değerlendirme ve güç göstergeleri boyutlarında ise anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ). Anlamlı farkın tespit edildiği grupların sıra ortalamaları incelendiğinde okudukları lisans bölümünden mezun durumda olan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyinin mezun durumda olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının uzmanlaşma derecelerinin artması ile açıklanabilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları almakta oldukları pedagojik formasyon eğitimin gereği olarak sürekli yeni durumlarla karşı karşıya gelmekte ve çözmeleri gereken problem durumlarına maruz kalarak problemle baş etme becerilerini ve problem çözme stratejilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Ancak mezun olmayan öğrenciler eğitim gördükleri alanla ilgili derslerine devam ederek ilgilerinin ve enerjilerinin büyük bir kısmını lisans eğitimine harcamaya devam etmek durumundadır. Bu durumun öğretmenlik mesleğine yoğunlaşmalarına engel olabilecek bir durum

olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla lisans bölümlerinde mezun olmayan öğretmen adaylarının mezun olan adaylara göre daha düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip oldukları düşünülmektedir. Analiz sonucunda değerlendirme göstergeleri ve güç göstergeleri boyutunda öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinde herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum boyutlar açısından incelendiğinde aktivite göstergeleri boyutunun kişinin gelecek hedefleri ile ilgili sıfatları içerdiği (kararlıyım, coşkuluyum, istikrarlıyım, ne istediğimi bilirim) görülmektedir. Dolayısıyla mezun olarak formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gelecekle ilgili seçeneklerinde biraz daha net oldukları, mezun olmayan ve kendi alanı ile ilgili iş imkanlarını araştırma seçeneğini henüz değerlendirmeyen öğretmen adaylarının aktivite göstergeleri boyutunda ve toplam puanda daha düşük esneklik düzeyine sahip olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.5'deki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinde tüm alt boyutlarda ve toplam ölçekte ( $p > .05$ ) öğretmen adaylarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda tüm öğretmen adaylarının, mezuniyet durumlarına bağlı olmaksızın öz yeterlik algılarının benzer olduğu ve söylenebilir. Buna karşın formasyon eğitimi, öğrencilerin öğretmen olması için gerekli, ancak yeterli bir eğitim değildir. Öğrencilerin eğitimi tamamladıktan sonra öğretmen olarak atanabilmek için KPSS puanına ihtiyaçları bulunmaktadır. Özkan ve Pektaş'a (2011) göre öğretmen adaylarının mezuniyet başarı notu ile KPSS puanı arasındaki ilişki çok düşük seviyede pozitif yönlüdür. Bu sonuç, öğrencilerin lisans başarılarının atanabilmelerine bir etkisi olmadığını düşünmeleri ve sadece sınava çalışmalarının yeterli olacağını düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde bu araştırma sonucunda da öğrencilerin bir lisans programından mezun olmaları ya da son sınıf öğrencisi olmaları arasında öz yeterlik düzeyi açısından fark olmamasının nedeninin, öğrencilerin öğretmen olma koşulu olarak eğitimlerini tamamlamalarından daha çok atanabilmeleri için koşul olan sınav puanına odaklanmaları olduğu düşünülmektedir. Bu durum Nartgün'ün (2008) KPSS sınavında iyileştirmeler yapılması gerektiği bulgusunu da destekler niteliktedir.

**Tablo 4.6.** Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

| Ölçek                | Boyut                      | Bölüm   | n   | Sıra Ort | d | $X^2$  | p     | Farkın Kaynağı |
|----------------------|----------------------------|---------|-----|----------|---|--------|-------|----------------|
| Bilişsel Esneklik    | Değerlendirme Göstergeleri | Yetenek | 110 | 376,08   | 2 | 3,263  | ,196  | --             |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 353,20   |   |        |       |                |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 336,16   |   |        |       |                |
|                      | Güç Göstergeleri           | Yetenek | 110 | 357,32   | 2 | ,641   | ,726  | --             |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 354,01   |   |        |       |                |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 342,66   |   |        |       |                |
|                      | Aktivite Göstergeleri      | Yetenek | 110 | 369,84   | 2 | 2,741  | ,254  | --             |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 355,75   |   |        |       |                |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 335,79   |   |        |       |                |
|                      | Toplam                     | Yetenek | 110 | 374,03   | 2 | 3,123  | ,210  | --             |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 354,41   |   |        |       |                |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 335,62   |   |        |       |                |
| Öğretmen Öz Yeterlik | Öğrenci Katılımı           | Yetenek | 110 | 409,36   | 2 | 15,477 | ,000* | 1-2            |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 322,95   |   |        |       | 1-3            |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 356,65   |   |        |       | 2-3            |
|                      | Öğretim Stratejileri       | Yetenek | 110 | 423,20   | 2 | 21,278 | ,000* | 1-2            |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 320,53   |   |        |       | 1-3            |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 353,88   |   |        |       | 2-3            |
|                      | Sınıf Yönetimi             | Yetenek | 110 | 407,32   | 2 | 13,569 | ,001* | 1-2            |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 325,68   |   |        |       | 1-3            |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 354,42   |   |        |       | 1-3            |
|                      | Toplam                     | Yetenek | 110 | 418,51   | 2 | 19,889 | ,000* | 1-2            |
|                      |                            | Sayısal | 310 | 319,84   |   |        |       | 1-3            |
|                      |                            | Sözel   | 279 | 356,50   |   |        |       | 2-3            |

\*p<.05

Tablo 4.6'daki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinin “değerlendirme göstergeleri” boyutunda ( $X^2=3,263$ ,  $p=,196$ ,  $p<.05$ ), “güç göstergeleri” boyutunda ( $X^2=,641$ ,  $p=,726$ ,  $p<.05$ ), “aktivite göstergeleri” boyutunda ( $X^2=2,741$ ,  $p=,254$ ,  $p<.05$ ) ve ölçeğin toplam puanında ( $X^2=3,123$ ,  $p=,210$ ,  $p<.05$ ) mezun oldukları/olacakları bölümlere göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeninin, eğitim gördükleri alan ne olursa olsun, aldıkları pedagojik formasyon eğitimi ile birlikte kazandıkları öğretmenlik becerisinin olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak, sınıf içinde ya da farklı eğitim ortamlarında, farklı özellik ve becerilere, öğrenme hızlarına sahip olan

bireylerle karşı karşıya kalınmasının neticesinde beklenmedik durumlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmamasının nedeni olarak bu durum gösterilebilir. Literatüre bakıldığında da kişilerin bilişsel esneklik sahibi olmalarında eğitim aldıkları alanların etkili olmadığı bulgularına ulaşıldığı görülmektedir (Çuhadaroglu, 2011; Asıcı, 2015; Başsu, 2016).

Bilişsel Esneklik Ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanda elde edilen bulgular incelenerek sıra ortalaması değerlerine bakıldığında ise yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerden (güzel sanatlar ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu) mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyinin diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin sahip olduğu varsayılan yaratıcılık yeteneği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılık, kuramsal açıklamalarda problem çözme becerisi olarak görülmekle beraber; gerçekte yaratıcı performansı, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmeyi gerektirmektedir (Aslan ve Cansever, 2009). Yani bilişsel esnekliğin, yaratıcılığın bu önemli yordayıcısının bir parçası olduğu düşünülebilir. Bunun yanında beden eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlar arasındaki yoğun ilişki, eleştirel düşünmeyi beden eğitimi programları için vazgeçilmez bir bileşen yapmaktadır (Gillespie ve Culpan, 2000). Eleştirel düşünme ise bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin sıklıkla kullandığı özelliklerden biridir. Bu bağlamda güzel sanatlar ve beden eğitimi spor yüksekokulu bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek çıkmasının literatürdeki bilgilerle de örtüştüğü görülmektedir.

En düşük bilişsel esneklik düzeyinin ise tüm boyutlarda ve toplam puanda sözel ağırlıklı sınavla öğrenci alan bölümlerden (ilahiyat, türk dili ve edebiyatı, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih) mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarında olduğu görülmüştür. Bu durumun rol beklentisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Birey üstlendiği rollerle toplumun kendisinden beklediği davranışları yerine getirmektedir. Toplumsal çevre ise bir kontrol mekanizması işlevini üstlenerek kişinin görevlerini yerine getirip getirmediğini gözlemektedir (Linton, 1936). Sözel alanlarda, özellikle de insanların temel malzeme olduğu alanlarda (sözelimi sosyoloji, tarih, psikoloji gibi alanlar) insan davranışı, nedenleri ve problem davranışların çözümü

konusunda sayısal bölümler ve yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlere göre daha ağırlıklı bir eğitim programı yürütülmektedir. almaktadırlar. Dolayısı ile toplumun kendilerinden beklentisi daha yüksektir. Diğer bölüm öğrencilerine oranla daha düşük bilişsel esneklik düzeyinin nedeninin öğrencilerin kendilerine yüklenen mesleki rol beklentileri ile ilgili olduğu düşünülmekle birlikte bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin “öğrenci katılımı” boyutunda ( $X^2=15,477$ ,  $p=,000$ ,  $p<.05$ ), “öğretim stratejileri” boyutunda ( $X^2=21,278$ ,  $p=,000$ ,  $p<.05$ ), “sınıf yönetimi” boyutunda ( $X^2=13,569$ ,  $p=,001$ ,  $p<.05$ ) ve ölçeğin toplam puanında ( $X^2=19,889$ ,  $p=,000$ ,  $p<.05$ ) öğretmen adaylarının mezun oldukları/olacakları bölümler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonucunun alan yazındaki bazı çalışmalarla da benzer olduğu görülmüştür. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Azar, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Dilci ve Yıldız, 2012; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmış, sonucunda ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında görülen söz konusu farkın hemen hemen bütün bölümleri kapsadığı görülmüştür.

Öz Yeterlik Ölçeğinin toplam puanı ve tüm boyutlarındaki bulgular incelenerek sıra ortalaması değerlerine bakıldığında yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerden mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyinin sayısal ve sözel ağırlıklı puanla yerleşilen bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. En düşük öz yeterlik düzeyinin ise tüm boyutlarda ve toplam puanda sayısal ağırlıklı puanla yerleşilen bölümlerden mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin, sayısal derslere karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri ve zor öğrenilen dersler olarak tanımladıkları düşünülürse, (Baykul, 1990; Öcalan, 2004; Yetim, 2006) sayısal ağırlıklı puanla yerleşilen bölümlerden mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarının derslerini öğretimi zor, öğrenci ilgisi düşük dersler olarak yorumlamalarının, diğer bölümlere nazaran daha düşük öz yeterlik düzeyine sahip olmaları bulgusunu açıklayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında yetenek sınavı ile yerleşilen bölümlerden mezun olan ya da olacak olan öğretmen adaylarının, bu bölümlere yetenek sınavı ile girmeleri ve

dolayısı ile alanla ilgili bir beceriye sahip olduklarını düşünmelerinin yanı sıra öğretmeni olacakları bu derslere karşı öğrencilerin de olumlu tutum sergilemelerinin (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) öz yeterlik düzeylerini arttırdığı düşünülebilir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Spearman Rho Korelasyonanalizi sonucu elde edilen veriler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon Analizi tablosu

| Boyut          |   | Öğrenci Katılımı | Öğretim Stratejileri | Sınıf Yönetimi | Öz Yeterlik Toplam |
|----------------|---|------------------|----------------------|----------------|--------------------|
| Değerlendirme  | r | ,406**           | ,393**               | ,378**         | ,437**             |
| Göstergesi     | p | ,000             | ,000                 | ,000           | ,000               |
| Güç            | r | ,345**           | ,321**               | ,265**         | ,342**             |
| Göstergesi     | p | ,000             | ,000                 | ,000           | ,000               |
| Aktivite       | r | ,322**           | ,314**               | ,323**         | ,357**             |
| Göstergesi     | p | ,000             | ,000                 | ,000           | ,000               |
| Bilişsel       | r | ,421**           | ,405**               | ,375**         | ,445**             |
| EsneklikToplam | p | ,000             | ,000                 | ,000           | ,000               |

p<.05

Tablo 4.7’ye göre, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik toplam ölçek ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde elde edilen bulgular şunlardır:

“Değerlendirme göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.406$ ), “öğretim stratejileri” ( $r=.393$ ) ve sınıf yönetimi ( $r=.378$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Güç göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.345$ ) ve “öğretim stratejileri” ( $r=.321$ ) alt boyutları arasında orta

düzeyde, pozitif yönlü, “sınıf yönetimi” ( $r=.265$ ) alt boyutu ile düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Aktivite göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.421$ ), “öğretim stratejileri” ( $r=.405$ ) ve “sınıf yönetimi” ( $r=.375$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri en çok öğrenci katılımı boyutu ile en az sınıf yönetimine yönelik boyutu ile ilişkili bulunmaktadır.

Bilişsel esneklik toplam puanı ile öz yeterlik toplam puanı arasında ( $r=.445$ ,  $p<.05$ ) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de artmasının bekleneceği söylenebilir. Alanyazında bilişsel esneklik ile özyeterliliği birlikte inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde de; bireylerin özyeterlilik algıları arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin arttığı görülmüştür (Jaffe, 1995; Shimogori, 2013; White, 2014; Özcan, 2016).

Martin ve Anderson (1998), kişinin esnek olabildiği durumlarda kendini yeterli hissetmesi gerektiğini vurgulayarak, özyeterlilik ve bilişsel esnekliğin birbirini tamamlayan ve etkileşim içinde olan iki kavram olduğunu belirtmişlerdir. Buna paralel olarak Bandura (1989), bireyin, davranışa geçmeden önce uygun alternatifi seçmesi kadar, hedeflediği sonuca ulaşma konusundaki yeteneklerine olan inancının da önemli olduğunu dile getirmiştir. Öz yeterliliğin gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biri güdülenme diğeri ise bilişsel süreçlerdir (Bandura, 1998). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de artmasının bekleneceği söylenebilir. Başka bir ifadeyle bilişsel esneklikteki artışın öz yeterlik düzeyinde de artış sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlik mesleği insanı temel alan, farklı kişiliklere, davranış biçimlerine sahip olan, farklı kültürlerden gelen kişilerle karşı karşıya kalınan bir meslektir. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, karşılaştıkları farklı durumlar ve kişiler karşısında uygun tepkileri vermesi ve çözüm yolları bulması beklenmektedir. Öğretmenlerin, dolayısıyla öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının, bu beklentileri gerçekleştirebilmeleri açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

##### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin değerlendirme göstergeleri, güç göstergeleri, aktivite göstergeleri alt boyutlarında ve toplam puanda

“yüksek” düzeyinde, öz yeterlik düzeylerinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu görülmüştür.

### 5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Bilişsel esnekliğe yönelik sonuçlar;

Cinsiyet değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında toplam ölçek puanı ile ‘değerlendirme göstergeleri’ ve ‘aktivite göstergeleri’ alt boyutlarında fark olmadığı, ancak ‘güç göstergeleri’ alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında ‘güç göstergeleri’ boyutunda fark olmadığı, toplam ölçek puanında, “değerlendirme göstergeleri” ve “aktivite göstergeleri” boyutunda fark olduğu saptanmış, tespit edilen bu anlamlı farkın 31-35, 20-25 ve 26-30 yaş grupları arasında olduğu ve 31-35 yaş grubu öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında ‘değerlendirme göstergeleri’ ve ‘güç göstergeleri’ boyutunda fark olmadığı, toplam ölçek puanında ve ‘aktivite göstergeleri’ boyutunda anlamlı fark olduğu saptanmış, tespit edilen bu anlamlı farkın mezun olan öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında ‘güç göstergeleri’, ‘değerlendirme göstergeleri’, ‘aktivite göstergeleri’ ve ölçeğin toplam puanında fark olmadığı saptanmıştır.

Öz yeterlik düzeylerine yönelik sonuçlar;

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında ‘öğrenci katılımı’ boyutunda fark olmadığı, ancak toplam ölçek puanı ile ‘öğretim stratejileri’ ve ‘sınıf yönetimi’ alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında toplam ölçek puanında ve tüm alt boyutlarda fark olmadığı saptanmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının yaşları ne olursa olsun öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında toplam ölçekte ve tüm alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum; öğretmen adaylarının okudukları lisans bölümünden mezun olmalarının ya da eğitimlerine halen devam ediyor olmalarının öz yeterlik düzeylerini benzer şekilde etkilediğini göstermektedir.

Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında toplam ölçekte ve tüm alt boyutlarında fark olduğu saptanmış, tespit edilen bu anlamlı farklılaşmanın bütün bölümleri kapsadığı görülmüştür. Yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümleri (güzel sanatlar ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu) diğer bölümlere göre daha yüksek, sayısal ağırlıklı puanla yerleşilen bölümlerin (matematik, hemşirelik, işletme, fizik, kimya, biyoloji) ise daha düşük öz yeterlik düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### 5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve “değerlendirme göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.406$ ), “öğretim

stratejileri” ( $r=.393$ ) ve sınıf yönetimi ( $r=.378$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Güç göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.345$ ) ve “öğretim stratejileri” ( $r=.321$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, “sınıf yönetimi” ( $r=.265$ ) alt boyutu ile düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Aktivite göstergeleri” alt boyutu ile “öğrenci katılımı” ( $r=.421$ ), “öğretim stratejileri” ( $r=.405$ ) ve “sınıf yönetimi” ( $r=.375$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin öneriler iki ayrı grup şeklinde sunulmuştur. Birinci grupta araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda daha verimli bir şekilde eğitim öğretimin yapılabilmesi amacıyla uygulayıcılara yönelik öneriler, ikinci grupta ise gelecekte benzer konularla ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlaması amacıyla öneriler yer almaktadır.

### 5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak alan uygulayıcılarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin “yüksek”, öz yeterlik düzeylerinin “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak gerek eğitim fakülteleri gerekse formasyon eğitimi veren sertifika programlarının ders programları ve içerikleri bu özelliklerin gelişimini destekleyici şekilde hazırlanabilir. Bunun için öğrencilere farklı alanlardan ders alabilmeleri imkânı sağlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında fark olmadığı, ancak öz yeterlik düzeyleri arasında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının bu görüşlerinin nedenleri araştırılarak kadın öğrencilerin kendini tanıma becerilerine yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Yaş değişkenine göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında fark olmadığı ancak bilişsel esneklik düzeylerinde 31-35 yaş grubu öğretmen adaylarının lehine fark olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde mezuniyet durumu değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında mezun olan öğretmen adayları lehine fark olduğu, öz yeterlik düzeyleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Yönetici işlevlerin en üst düzeyde çalıştığı yaş dönemi içerisinde olan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini artırmaya yönelik grup çalışmaları, spor-sanat etkinlikleri, psikoeğitim programları hazırlanabilir.

Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arasında fark olmadığı, öz yeterlik düzeyleri arasında fark olduğu saptanmıştır. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için alanıyla ilgili tüm bilgilere sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri uygulayabileceğine dair kendine inanması, yani yüksek öz yeterlik inancını geliştirmesi gereklidir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Benzer konularda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmanın sonuçları ile öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonraki bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri karşılaştırılarak öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önceki ve sonraki görüşleri tespit edilebilir. Devamında aynı çalışma

grubunun yetiştirdiği öğrencilerin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri olarak incelenebilir.

Bilişsel esnekliğin ve öz yeterliğin başka değişkenlerle ilişkileri incelenerek sonuçlar eğitim alanında kullanılabilir. Örneğin sosyal medya kullanımını azalttığı tespit edilen bilişsel esneklik öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması gibi bir çalışmada kullanılabilir.

Öğretmen adayları için hazırlanacak eğitim programları, öz yeterlik düzeylerini arttırmaya dönük geliştirilebilir ve/veya mevcut programlar gözden geçirilebilir. Bunun için öğretmenler/öğretmen adayları ile ilgili yapılan öz yeterlik çalışmaları ve bu çalışmaların sonuçları derlenerek Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancına sahip olmasını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesi için neler yapılabileceği ortaya konabilir.

Öğretmenlik mesleğini tercih edecek olan bireylerin kişilik özellikleri, öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeyleri, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli ve kişinin mesleğe uygunluğu test edilmeli, mesleğe yönelimi buna göre sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirmek amacı ile öğrencilerin eğitim hayatlarının başlangıcından itibaren düzenli şekilde takibinin yapılmasına yönelik pratik uygulamaları geliştirecek çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). Öz-yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. 20 Mayıs 2017 tarihinde <http://docplayer.biz.tr/2094979-Oz-yeterlilik-self-effcacy-kavrami-uzerne-tulin-acar.html>. adresinden alınmıştır.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri Farklı Üniversite İkinci Sınıf Öğrencilerinin İyilik Hali Boyutlarına Göre Özyeterlilik ve Sürekli Öfkelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekâları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 721-750.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlilik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Alçay, A. (2015). *Ergenlerin Öz-Yeterlilikleri ile Mantıkdışı İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.

- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35 (5), 28-32.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 191-211.
- Aslan, N. ve Cansever-Arslan, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Algıladıkları Bilişsel Esneklik Düzeylerine ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (4), 483-499.
- Atkinson, R.C. ve Crothers, E.J. (1964). A comparison of paired-associate learning models having different acquisition and retention axioms. *Journal of Mathematical Psychology*, 1(2), 285-315.
- Aydın, R., Ömür, Y.E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12, DOI: 10.15285/EBD.2014409739.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 299-313.

- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (Göyö) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),113-131.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-19.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56 (56), 571-606.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A., Adams, N. E. ve Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Bandura, A. ve Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall..
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Efficacy. *Behaviour Therapist*, 17, 127-127.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. ve Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Başbay, M. ve Seçkin, A. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(8), 253-270.
- Başsu, D.A. (2016). *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Batting, W.T. (1979). Are the important individual differences between or within individuals. *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Başsu, D.A. (2016). *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Beck, A.T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives Of General Psychiatry*, 10(6), 561-571.
- Beck, A.T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A.T. ve M. Weishaar, (1989). *Cognitive Therapy*, (Ed) A. Freeman, K. M. Simon, L.E. Beutler, Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy, Plenum Press, New York, 21-36.

- Beck, J.S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkıcı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve arttıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 88-94.
- Belgi, S. (2016). *Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, M. (2009a). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 343-353.
- Bilgin, M. (2009b). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 142-157.
- Bochner, A.P. ve Kelly, C.W. (1974). Interpersonal competence: Rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *The Speech Teacher*, 23(4), 279-301, DOI: 10.1080/03634527409378103
- Boström, L. ve Lassen, L.M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education- Training*, 48(2/3), 178-189.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. ve Norby, M.M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Butler, R. ve Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grade on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-224.

- Büyüköztürk, Ş. (2005) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cervone, D. ve Peake, P.K. (1986). Anchoring, efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 492.
- Chambers, S.M. ve Hardy, J.C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3.
- Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chen, G., Gully, S.M. ve Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Chung, S.H., Su, Y.F. ve Su, S.W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(5), 735-745.
- Ciairano, S., Bonino, R. ve Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10(3), 343-366.
- Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Cox, K.S. (1980). *The Effects of Second-Language Study on the Cognitive Flexibility of Freshman University Students*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A.Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 1-16.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2(1), 48-61.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62-72.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 339-346
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 347-354.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 19-21.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çocuk, H.E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 373-387.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- D’Zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- Demir, S. ve Gündüz, B. (2014). Ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 309-322.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dennis, J.P. ve Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, 34, 241–253.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Deveney, C.M. ve Deldin, P.J. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. *Emotion*, 6(3), 429.
- Dilci, T. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 245-265
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dobson, K. ve Dozois, D.J.A. (2008). *Introduction: Assessing Risk and Resilience Factors in Models of Depression*, Dobson, K. ve Dozois, D.J.A. (Ed) *Risk Factors in Depression*, Amsterdam: Elsevier
- Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

- Eggen, P. ve Don K. (1999), *Educational Psychology*. New Jersey: Printice-Hall.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychoteraphy*, New York, A Birch Lane Press Book.
- Ellis A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy: A Comprehensive Method of Treating Human Disturbances: Revised and Updated*. New York, Citadel Publication,
- Ellis, A. ve Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behaviour Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Ellis, A. (2001). *Over Coming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Enochs, L.G., Scharmann, L.C. ve Riggs, I.M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self–efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Epiktetos. (2003). *İçsel Huzur İyi Yaşamın Kapısını Açar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Eskin, M. (2014). *Sorun Çözme Terapisi*. 3. Baskı. Ankara: HYB Yayınları.
- Eşiyok, S.V. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Bölgesel Esneklik Düzeylerine Göre Romantik İlişki İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gamsız Ş., Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1475-1488
- Gander, M. ve Gardiner, H. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İstanbul: İmge Kitapevi.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gillespie L, Culpan I. (2000). Critical thinking: ensuring the education aspect is evident in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand. ProQuest Education Journals*, 33 (3), 84-96.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Good, T.L. ve Brophy, J.E. (1995). *Contemporary Educational Psychology*. Longman/Addison Wesley Longman.
- Göller, L. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, genel özyeterlik inançları ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*, 10, 3, 477-494.
- Grabowski, B.L. ve Jonassen, D.H. (1993). *Handbook of Individual Differences*. Learning and Instruction, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T.R. ve Perry P. (1994), Teacher efficacy: A study construct dimensions, *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gül, İ. ve Adıgüzel, O. (2015). Sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864-868.
- Güler, B. (2015). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik Ölçümü ve Depresyon Belirtileri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gülüm, İ.V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.

- Haney, J.J., Charlene M.C. ve Andrew T.L. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching* 33(9), 971-993.
- Hayes, S.C., Follette, V.M., Linehan, M.M. (2004). *Mindfulness And acceptance: Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition*. 1. Baskı, New York: Guilford Publications; s.1-29.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hoeltje, C.O., Silbum, S.R., Garton, A.F. ve Zubrick, S.R. (1996). Generalized self-efficacy: Family and adjustment correlates. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 446-453.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 126-136.
- Hoy, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hoy, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi; Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İkiz, F.E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jackson, W.J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- Jaffe, J.M. (1995). Media interactivity, cognitive flexibility and self-efficacy. *The University of Michigan*. Online URL: <http://wwwresearch.haifa.ac.il>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalkan-Dervişoğlu, G. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kanadlı, S. ve Karakuş, F. (2016). Formasyon programının öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3807-3826.
- Karademas, E.C. (2006). Self-efficacy, Social support and well-being: the mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290.
- Karakaş, S., Karakaş, H.M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-27.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. *Kalaycıoğlu, Ş. (Ed) SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (405-419). Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Kesicioğlu, O.S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Kılıç, B.G. (2002). Yönetici işlevler ve dikkat süreçlerine ilişkin kuramsal modeller ve nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110.
- Kılıç, F., Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde İş Doyumu, Özyeterlik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

- Klassen, R.M. ve Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience and job stress. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kulaksızoğlu, A., 2002. *Ergenlik Psikolojisi*. 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçükkaragöz, H. (2004). *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 7. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Küçüköğür, C. (2015). *3-5 Yaş Arasında ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı ve Bağlanma Biçimleri ile Çocuğun Davranışları ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükyılmaz, A. ve Duban N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Laçın, D.G.B. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Leahy R.L. ve Holland S.J. (2009). *Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarında Tedavi Planları ve Girişimleri*. HYB basın yayım, Ankara.
- Lee, S.W. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*, USA: Sage Publications Inc.
- Lewandowski, K.H.L. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Lin, W.L., Tsai, P.H., Lin, H.Y. ve Chen, H.C. (2014). How does emotion influence different creative performances the mediating role of cognitive flexibility. *Cognition - Emotion*, 28(5), 834-844.
- Linehan M.M. (1993). *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder*. New York, Guilford.
- Linton, R. (1939). *The Study Ofman*. Nova York, Appleton, Century Company.
- Lorsbach, A. ve Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167.

- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal Of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Martin, M.M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M.M. ve Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M.M. ve Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M.M., Anderson, C.M. ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Martin, M.M. ve Anderson, C.M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
- Martin, M. M., Staggers, S.M. ve Anderson, C.M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- MEB ÖYGM, (2010). *Öğretmen yeterlikleri*. MEB Yayını. Ankara, 2010.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behaviour Modification*, New York: Plenum
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247.
- Morgül, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2016). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Murray, H.G. (1983). Low inference classroom teaching behavior and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 47-58
- OECD, (2009). Key factors in developing effective learning environments: Classroom disciplinary climate and teachers self- efficacy. *In Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From Talis*. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-9-en>
- Öcalan, T. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Yeryüzü yayınevi.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademeleri Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbek, Ö.Y. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Tekindal, S. (Ed.), *Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler* (43-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, D.A. (2016). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdel, K. (2015). Düünden Bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretilere ve yazma öğretilere ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretilere sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A.E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçede atasözleri ve deyimler, *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1133-1147.

- Özkan, R. ve Pektaş, A.G.S. (2011). Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırma (Eğitim Fakültesi örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 269-281.
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 275-286.
- Öztürk, T. (2014). Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pajares, F. (1992), Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construc, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficac, research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2001a). *The Development of Academic Self-Efficacy. Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2001b). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, 3-21.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of childrens perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Payne, J.W., Bettman, J.R. ve Johnson, E.J. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Piaget's theory, Carmichael's Manual Of Child Psychology (vol. 1)*. In Mussen, P.H. (Ed.). 703-732.
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought*. NewYork: The Viking Press.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. ve Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 150-167.

- Renner, K.H. ve Beversdorf, D.Q. (2010). Effects of naturalistic stressors on cognitive flexibility and working memory task performance. *Neurocase*, 16(4), 293-300.
- Resick, P.A. ve Schnicke, M.K. (1993). *Cognitive Processing Therapy for Rape Victims: A Treatment Manual*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ritter, S. M., Damian, R.I., Simonton, D.K., van Baaren, R.B., Strick, M., Derks, J., ve Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964.
- Roloff, M.E. ve Berger, C.R. (Eds.). (1982). *Social Cognition and Communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi; bilişsel esneklik envanteri türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Satan, A.A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Savaşır, İ., Soygüt, G. ve Barışkın, E. (2009). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y. ve Kern, M.J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D.H. ve Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning*. in m. boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.

- Şahin, M. (2011). *Bilişsel Davranışçı Terapi- Temelleri ve Ötesi*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın.
- Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 137-154.
- Şenel, E. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü İle Diğer Bazı Alanların Öğretmenlik Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Bazı Faktörlerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 4.Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sezal, İ. (2002). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.
- Sharp, S. ve Smith, P.K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. NA: Routledge.
- Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66(3), 987-994.
- Shimogori, Y. (2013). *Impact of Biculturalism on Self-Efficacy and Cognitive Flexibility of Japanese Adults*. Unpublished Doctoral Thesis. Claremont Graduate University and San Diego State University.
- Silver, J.A., Hughes, J.D., Bornstein, R.A. ve Beversdorf, D.Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(2), 93-97.
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook Of Hope*. San Diego, CA: Academic Press.
- Soodak, L.C. ve Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spiro, R.J. ve Jehng, J.C. (1990). *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. D. Nix ve R. Sprio (Ed.) Cognition, Education, and Multimedia. Erlbaum.

- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. ve Coulson, R.L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. T.M. Duffy ve D. Jonassen (Ed.). Constructivism and the technology of instruction: A conversation (57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Stahl, L., Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175-189.
- Stein, M.K. ve Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stevens, A.D. (2009). *Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children*. Unpublished doctoral thesis, Available from pro ouest dissertations and theses database. (UMI No. 3359050).
- Sungur M.Z. (1993). Depresyon Monografı Serisi 3. Köroğlu E. (Ed). *Depresyonun Kognitif Teorisi*. (124-127). Ankara Hekimler Yayın Birliği.
- Swindler, G. (2001). *Spiro's Cognitive Flexibility Theory, Examining the Theory Through a Literature Review*, Fort Hays State University.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temel, Z.F., Aksoy A.B. (2001). *Ergen ve gelişimi: yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türkçapar, H., Sungur, M. Z. ve Akdemir, A. (1995). Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(2), 93-100.
- Türkçapar H. (2008). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. 3. Baskı, Ankara. HYB Basım Yayın.
- Türkçapar, H. (2009). *Depresyon; Klinik Uygulamalarda Bilişsel Davranışçı Terapi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türkçapar, M.H. ve Sargın, A.E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-14.

- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 14,2. 26-38.
- White, K.C. (2015). Program evaluation of jacob's pillows curriculum in motion program residency: the effects of utilizing a kinesthetic instructional program, Students perceived multiple intelligence strengths on academic motivation, academic self-efficacy, Executive functioning. *Dissertation Abstracts International*, 75.
- Won, S., Lee, S.Y. ve Bong, M. (2017). Social persuasions by teachers as a source of student self-efficacy: The moderating role of perceived teacher credibility. *Psychology in the Schools*, 54(5), 532-547.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers Sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A.E., Rosoff B. ve Hoy, W.K. (1998). Teachers sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2007). Wisconsin kart eşleme testi performansında gelişimin niceliksel ve niteliksel etkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 24-32.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39), 36-58.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. 8. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(45), 88-104.

- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları ile Bu Derslerdeki Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Young, J.E., Weinberger ve A.D., Beck, A.T. (2001). *Cognitive Therapy for Depression*. Barlow, D. (Ed.), Clinical Handbook of Psychological Disorders, 264-308.
- Yücel, Ö. (2011). *Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Esneklik, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenci Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul
- Yüksel, B.Y., Kaner, S. ve Güzeller, C.O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.
- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zee, M., ve Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zelazo, P.D., Craik, F.I.M., Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167- 183.
- Zengin, U. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Alguları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. Bandura, A. (Ed). *Self-Efficacy In Changing Societies*, 202-231.

**EKLER**

**EK-1:** Kişisel Bilgi Formu

**EK-2:** Bilişsel Esneklik Ölçeği

**EK-3:** Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

**EK-4:** Araştırma İzni

**EK-5:** Bilişsel Esneklik Ölçek İzni

**EK-6:** Öğretmen Öz Yeterlik Ölçek İzni

**EK-7:** AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni

**EK-8:** Tutanak

**EK-9:** Bağımsız Değişkenlere Göre Normallik Analizi: Kolmogorov- Smirnov  
Analiz Sonuçları

## EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### Sevgili Arkadaşlar,

Bu araç, “*Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Öz Yeterlik ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki*” adlı çalışma için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler, ikinci bölümde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Öz Yeterlik Ölçeği, üçüncü bölümde öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Bilişsel Esneklik Ölçeği bulunmaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

**Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ**

**AİBÜ Eğitim**

**Yönetimi Denetimi ABD**

**Yüksek Lisans Öğrencisi**

[esinkaptanbas@gmail.com](mailto:esinkaptanbas@gmail.com)

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.**

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız:
3. Mezuniyet durumunuz: ( ) Mezun ( ) Mezun değil
4. Mezun Olduğunuz/Olacağınız Bölüm:

## EK-2: BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

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

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

**EK-3: ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**

|    |                                                                                                             | Yetersiz | Çok az yeterli | Biraz yeterli | Oldukça yeterli | Çok yeterli |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------|---------------|-----------------|-------------|
| 1  | Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?                                               |          |                |               |                 |             |
| 2  | Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?                                            |          |                |               |                 |             |
| 3  | Sınıfla dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?               |          |                |               |                 |             |
| 4  | Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?                             |          |                |               |                 |             |
| 5  | Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?                        |          |                |               |                 |             |
| 6  | Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?                        |          |                |               |                 |             |
| 7  | Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?                                              |          |                |               |                 |             |
| 8  | Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?                           |          |                |               |                 |             |
| 9  | Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?                                        |          |                |               |                 |             |
| 10 | Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?        |          |                |               |                 |             |
| 11 | Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? |          |                |               |                 |             |
| 12 | Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?                                   |          |                |               |                 |             |
| 13 | Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?                                       |          |                |               |                 |             |
| 14 | Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?                              |          |                |               |                 |             |
| 15 | Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?          |          |                |               |                 |             |

|    |                                                                                                        |  |  |  |  |  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 16 | Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?                 |  |  |  |  |  |
| 17 | Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?                     |  |  |  |  |  |
| 18 | Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?                                          |  |  |  |  |  |
| 19 | Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?                  |  |  |  |  |  |
| 20 | Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?           |  |  |  |  |  |
| 21 | Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?                      |  |  |  |  |  |
| 22 | Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? |  |  |  |  |  |
| 23 | Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?                                   |  |  |  |  |  |
| 24 | Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?                           |  |  |  |  |  |

Açıklama: Aşağıdaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

**EK-4: ARAŞTIRMA İZNİ**

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/01/2017-4758

T.C.  
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-605.01/  
Konu : Araştırma İzin İstemi (Esin  
KAPTANBAŞ GÜRBÜZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/01/2017 tarih ve 4519 sayılı Araştırma İzin İstemi (Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ) konulu yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ'ün, " Pedagogik Formasyon Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Bilişsel Esneklik İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki " başlıklı tez çalışmasına veri toplamak için Fakültemiz Pedagogik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğrencilere ölçek uygulaması uygun görülmüştür,

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır  
Prof.Dr. Zekeriya NARTGÜN Dekan V.

Mevcut Elektronik İmzalar  
ZEKERİYA NARTGÜN (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan V.) 24/01/2017 10:32

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu Bilgi İçin: Bureu ŞAHİN  
Telefon No: (0 374) 254 10 00 Faks No: (0 374) 253 46 41 Unvan: Bilgisayar İşletmeni  
E-Posta: egitim\_fakultesi@ibu.edu.tr  
İnternet Adresi: http://ef.ibu.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK-5: BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEK İZNİ



esin kaptanbaş <esinkaptanbas@gmail.com>

### ölçek izni

**Mehmet BİLGİN** <mbilgin@cu.edu.tr>

30 Mart 2016 10:15

Alıcı: esin kaptanbaş <esinkaptanbas@gmail.com>

Esin,

çalışmada başarılar dilerim. Benim geliştirdiğim ölçek psikolojide kullanılıyor. İşine yararsa kullanabilirsin.

Başarılar

M Bilgin

----- Original Message -----

Değerli Hocam;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

Geliştirmiş olduğunuz "Bilişsel Esneklik Ölçeğini" yapacağım çalışmada kullanabilmek için sizden izin istiyorum. Eğitim sürecime yapmış ve yapacak olduğunuz katkılar için teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

## EK 6: ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEK İZNİ



esin kaptanbaş <esinkaptanbas@gmail.com>

### ölçek kullanım izni

2 ileti

esin kaptanbaş <esinkaptanbas@gmail.com>

20 Ocak 2017

10:56

Alıcı: capa@metu.edu.tr

Değerli Hocam;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda uyarlamasını yaptığınız Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini kullanabilmek için sizden izin istiyorum. Kolaylıklar dilerim.

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

21 Ocak 2017 00:08

Alıcı: esin kaptanbaş <esinkaptanbas@gmail.com>

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yeşim Çapa Aydın

[Alıntılanan metin gizlendi]

## EK-7: ETİK KURUL İZNİ

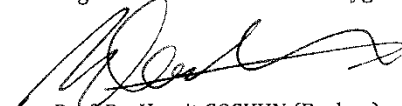


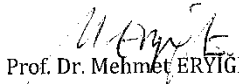
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

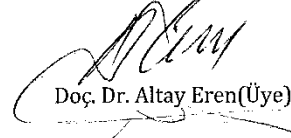
Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD

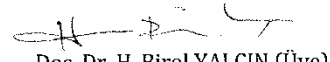
Sayın Esin KAPTANBAŞ GÜRBÜZ,

**“Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/45). Kurulumuzun 07.02.2017 tarihli ve 2017/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

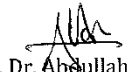
  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

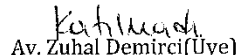
  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Doç. Dr. Altay Eren (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
Av. Zuhale Demirci (Üye)

## TUTANAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Esin KARTANBAŞ GÜRBÜZ'ün 17.11.2017 tarihinde yapılan tez savunmasında “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri” tez konusunun “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri” olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (17.11.2017 )

Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Tez Danışmanı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye



Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOğLU

Üye



**EK-9: BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE NORMALLİK ANALİZİ:  
KOLMOGOROV- SMİRNOV ANALİZ SONUÇLARI**

**Tablo 3.2. Cinsiyet değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları**

| Ölçek             | Alt Boyutlar               | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | S    | p    | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|----------------------------|----------|-----|-----------|------|------|-----------|----------|
| Bilişsel Esneklik | Değerlendirme Göstergeleri | Kadın    | 504 | 4,212     | ,709 | ,000 | -,978     | 1,258    |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 4,319     | ,605 | ,000 | -,591     | -,632    |
|                   | Güç Göstergeleri           | Kadın    | 504 | 4,306     | ,621 | ,000 | -1,779    | 5,698    |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 4,194     | ,651 | ,000 | -1,037    | 1,312    |
|                   | Aktivite Göstergeleri      | Kadın    | 504 | 4,048     | ,867 | ,000 | -,944     | ,575     |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 4,121     | ,775 | ,000 | -,913     | ,964     |
| Öz Yeterlik       | Öğrenci Katılımı           | Kadın    | 504 | 3,893     | ,485 | ,000 | -,580     | ,681     |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 3,892     | ,601 | ,000 | -,677     | ,554     |
|                   | Öğretim Stratejileri       | Kadın    | 504 | 3,888     | ,496 | ,000 | -,191     | -,271    |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 3,957     | ,577 | ,000 | -,607     | ,480     |
|                   | Sınıf Yönetimi             | Kadın    | 504 | 3,869     | ,497 | ,000 | -,316     | ,047     |
|                   |                            | Erkek    | 195 | 3,995     | ,580 | ,000 | -,440     | -,229    |

**Tablo 3.3. Yaş değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları**

| Ölçek             | Alt Boyutlar               | Yaş   | n   | $\bar{X}$ | S    | p     | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|----------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|-----------|----------|
| Bilişsel Esneklik | Değerlendirme Göstergeleri | 20-25 | 440 | 4,186     | ,705 | ,000  | -,920     | 1,256    |
|                   |                            | 26-30 | 156 | 4,270     | ,643 | ,000  | -,811     | ,461     |
|                   |                            | 31-35 | 69  | 4,496     | ,566 | ,000  | -1,300    | 1,248    |
|                   |                            | 36-40 | 31  | 4,278     | ,687 | ,002  | -,513     | -,872    |
|                   |                            | 40+   | 3   | 4,791     | ,190 | -     | ,935      | -        |
|                   | Güç Göstergeleri           | 20-25 | 440 | 4,254     | ,613 | ,000  | -1,446    | 3,919    |
|                   |                            | 26-30 | 156 | 4,247     | ,675 | ,000  | -1,511    | 3,490    |
|                   |                            | 31-35 | 69  | 4,445     | ,614 | ,000  | -,900     | 13,582   |
|                   |                            | 36-40 | 31  | 4,225     | ,673 | ,200* | -,810     | ,030     |
|                   |                            | 40+   | 3   | 4,476     | ,218 | -     | ,935      | -        |
|                   | Aktivite Göstergeleri      | 20-25 | 440 | 3,972     | ,873 | ,000  | -,826     | ,449     |
|                   |                            | 26-30 | 156 | 4,173     | ,722 | ,000  | -,905     | ,593     |
|                   |                            | 31-35 | 69  | 4,391     | ,763 | ,000  | -1,911    | 4,848    |
|                   |                            | 36-40 | 31  | 4,121     | ,921 | ,020  | -,929     | -,113    |
|                   |                            | 40+   | 3   | 4,833     | ,144 | -     | 1,732     | -        |

|                    |                             |       |     |       |      |       |        |        |
|--------------------|-----------------------------|-------|-----|-------|------|-------|--------|--------|
| <b>Öz Yeterlik</b> | <b>Öğrenci Katılımı</b>     | 20-25 | 440 | 3,880 | ,518 | ,000  | -,619  | ,514   |
|                    |                             | 26-30 | 156 | 3,881 | ,565 | ,000  | -,658  | 1,128  |
|                    |                             | 31-35 | 69  | 3,980 | ,404 | ,027  | -,139  | ,067   |
|                    |                             | 36-40 | 31  | 3,927 | ,545 | ,200* | -,633  | ,552   |
|                    |                             | 40+   | 3   | 4,04  | ,590 | -     | -      | -1,390 |
|                    | <b>Öğretim Stratejileri</b> | 20-25 | 440 | 3,881 | ,530 | ,000  | -,301  | 0,70   |
|                    |                             | 26-30 | 156 | 3,947 | ,502 | ,002  | -,320  | -,146  |
|                    |                             | 31-35 | 69  | 4,005 | ,423 | ,200* | -,074  | -,208  |
|                    |                             | 36-40 | 31  | 3,858 | ,642 | ,200* | -,269  | -,569  |
|                    |                             | 40+   | 3   | 3,958 | ,616 | -     | -1,652 | -      |
|                    | <b>Sınıf Yönetimi</b>       | 20-25 | 440 | 3,888 | ,533 | ,000  | -,324  | -,047  |
|                    |                             | 26-30 | 156 | 3,913 | ,523 | ,000  | -,285  | -,076  |
|                    |                             | 31-35 | 69  | 4,005 | ,438 | ,177  | ,205   | -,539  |
|                    |                             | 36-40 | 31  | 3,858 | ,586 | ,160  | -,401  | -,829  |
|                    |                             | 40+   | 3   | 3,958 | ,314 | -     | -,586  | -      |

Tablo 3.4. Mezuniyet durumu değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

| Ölçek                    | Alt Boyutlar                      | Mezuniyet Durumu | n   | $\bar{X}$ | S    | p    | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------------|-----------------------------------|------------------|-----|-----------|------|------|-----------|----------|
| <b>Bilişsel Esneklik</b> | <b>Değerlendirme Göstergeleri</b> | Mezun            | 301 | 4,287     | ,671 | ,000 | -,955     | ,862     |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 4,207     | ,690 | ,000 | -,912     | 1,240    |
|                          | <b>Aktivite Göstergeleri</b>      | Mezun            | 301 | 4,175     | ,792 | ,000 | -1,087    | 1,217    |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 3,988     | ,870 | ,000 | -,848     | ,415     |
|                          | <b>Güç Göstergeleri</b>           | Mezun            | 301 | 4,293     | ,653 | ,000 | -1,637    | ,4226    |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 4,254     | ,613 | ,000 | -1,479    | 4,200    |
| <b>Öz Yeterlik</b>       | <b>Öğrenci Katılımı</b>           | Mezun            | 301 | 3,913     | ,518 | ,000 | -,777     | 1,314    |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 3,877     | ,521 | ,000 | -,522     | ,403     |
|                          | <b>Öğretim Stratejileri</b>       | Mezun            | 301 | 3,948     | ,519 | ,000 | -,384     | ,112     |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 3,876     | ,520 | ,000 | -,280     | -,009    |
|                          | <b>Sınıf Yönetimi</b>             | Mezun            | 301 | 3,941     | ,517 | ,000 | -,321     | ,053     |
|                          |                                   | Mezun Değil      | 398 | 3,876     | ,527 | ,000 | -,300     | -,138    |

**Tablo 3.5. Mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenine ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları**

| Ölçek             | Alt Boyutlar               | Mezun oldukları /olacakları bölüm | n   | $\bar{X}$ | S    | p    | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|----------------------------|-----------------------------------|-----|-----------|------|------|-----------|----------|
| Bilişsel Esneklik | Değerlendirme Göstergeleri | Yetenek                           | 110 | 4,322     | ,659 | ,000 | -1,590    | 5,107    |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 4,256     | ,677 | ,000 | -,871     | ,665     |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 4,194     | ,696 | ,000 | -,773     | ,434     |
|                   | Aktivite Göstergeleri      | Yetenek                           | 110 | 4,177     | ,734 | ,000 | -1,059    | 2,109    |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 4,095     | ,824 | ,000 | -,956     | ,620     |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 3,996     | ,897 | ,000 | -,867     | ,377     |
|                   | Güç Göstergeleri           | Yetenek                           | 110 | 4,303     | ,605 | ,000 | -1,873    | 7,147    |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 4,309     | ,544 | ,000 | -,938     | 1,056    |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 4,216     | ,721 | ,000 | -1,634    | 3,853    |
| Öz Yeterlik       | Öğrenci Katılımı           | Yetenek                           | 110 | 4,046     | ,464 | ,001 | -,479     | ,707     |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 3,825     | ,527 | ,000 | -,697     | 1,050    |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 3,908     | ,520 | ,000 | -,566     | ,330     |
|                   | Öğretim Stratejileri       | Yetenek                           | 110 | 4,095     | ,469 | ,023 | -,425     | ,300     |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 3,827     | ,520 | ,000 | -,354     | ,035     |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 3,922     | ,521 | ,012 | -,229     | -,061    |
|                   | Sınıf Yönetimi             | Yetenek                           | 110 | 4,045     | ,503 | ,000 | -,568     | ,383     |
|                   |                            | Sözel                             | 310 | 3,839     | ,539 | ,000 | -,241     | -,130    |
|                   |                            | Sayısal                           | 279 | 3,920     | ,504 | ,000 | -,273     | -,029    |

## ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Kdz Ereğli’de doğdu. İlköğretim eğitimini Ereğli’nin Kandilli beldesinde tamamladıktan sonra lise eğitimini Ereğli Lisesi’nde 1994 yılında tamamladı. 2000 yılında Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun oldu. 2001 yılında başlamış olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarındaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik görevini sürdürmektedir.

e-mail: esinkaptanbas@gmail.com