



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK İLE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

H. DUYGU AKÇAY ÖZCAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Turhan TOROS

Doç. Dr. Binnaz Kıran ESEN

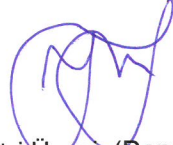
MERSİN, 2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Havva Duygu AKÇAY ÖZCAN tarafından hazırlanan "Ergenlerde Bilişsel Esneklik İle Özyeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma 08/03/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı
Prof.Doç.Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi (Danışman)
Doç. Dr. Turhan TOROS



Jüri Üyesi
Yrd.Doç.Dr. Nurcan Çiçek GÖKÇAKAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Enstitü Müdürü
Prof.Dr.Haluk KORKMAZYÜREK

ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgiler ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi.
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Öğrencinin Adı-Soyadı

Hana Duygu Akcağ Özcan
(İmza)

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca bilişsel esneklik ile özyeterliğin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışmamda beni destekleyen, her aşamasında bana yardımcı olan danışmanım, Doç.Dr.Turhan Toros'a, tezimin gerçekleşmesinde gece-gündüz demeden her sorunumda yanımda olan ve bilgisiyle bana yol gösteren ikinci tez danışmanım, Doç. Dr. Binnaz Kıran Esen'e ,

Tez jürim, Kamuran Elbeyoğlu, Turhan Toros ve Nurcan iek Gökçakan'a gösterdikleri sabır ve ilgiye,

Ayrıca, araştırmamda beni yalnız bırakmayan arkadaşlarım ve meslektaşım Hale Üstünel'e, her fırsatta sıkıntımı dile getirdiğim Tuba Koç'a, İngilizce de beni destekleyen Barış Doğan ve Özlem Arslan'a,

Evde bana sabır gösteren eř ruhum İbrahim ve biricik kızım Elif'e, öğrenim hayatımın her anında 'Okumalısn kızım' diyen, beni destekleyen biricik annem Müveddet ve babam Tefik Akçay'a ve kardeşlerim Birgöl, Birol ve Seher Akçay'a,

Bana örnek olan, yetiştiren ve geliştiren öğretmenlerime, gittiğim okullarda bana destek olan, ilgilenen Psikolojik Danışman arkadaşlarıma, çalışmama katılarak soruları sabırla cevap veren genç arkadaşlarıma ve burada adını geirmediğim ancak mesleki hayatımda ve benim ben olmama destek veren herkese sonsuz teşekkürler.

H. Duygu Akçay Özcan

Mersin- 2016

ÖZET

Bu araştırmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişki ve bilişsel esneklik puanları ile  zyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2013-2014 yılı, Mersin İlinde yaşayan 14-18 yaş arası ergenlerden oluşan 563 kız ve 472 erkek olmak üzere toplam 1035  ğrenci oluşturmuştur. Veriler “Bilişsel Esneklik  lçeği” (BE ), ‘Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi  lçeği’ ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Anketler, Mersin İlinde bulunan 12 lisede tabakalı, seçkisiz yöntemle seğilerek, gönüllülük ilkesiyle, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı yardımıyla korelasyon ve çift yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak; ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıa akademik, sosyal, duygusal ve genel  zyeterlilikleri de artmakta olduğu g r lm ştir. Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel ile akademik, sosyal, duygusal ve genel  zyeterlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre, cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıa genel, akademik, sosyal özyeterlikleri açısından anlamlı bir fark bulunamamış, ancak duygusal özyeterlik açısından bakıldığında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik,  zyeterlik, Ergenlik

ABSTRACT

In this study, the connection between the level of cognitive flexibility of adolescents have been investigated whether or not the scores of cognitive flexibility and the scores of self-efficacy change according to the variable sexualit.

The sampling of this investigation consists of totally 1035 students, between 14-18 ages, 563 female and 472 male, living in the city of Mersin in the years of 2013-2014. All the data has been acquired with the help of "the scale of cognitive flexibility", "the scale of self-capability prospect of adolescents " and "individual info form".The polls have been carried out by the researcher with the basis of willigness, chosing randomly in the 12 high schools in Mersin . The data acquired in the study have been evaluated ,with the help of SPSS 20.0 pocket program, the methods of descriptive statistics, correlation and ANOVA analiyses.

As a result, it has been witnessed that the more cognitive flexibility , of adolescents the more academic, social, emotional and gender self-efficacy they have. Here, it has been investigated that the relation between cognitive flexibility and academic, social and self-efficacy of different gendered adolescents. According to this when the cognitive flexbility of different gender adolescents rise up, in terms of general academic and social self-efficacy a significant difference has not been found out but, a big one has been noticed in favour of males in the case of emotional self-efficacy.

Keywords: Cognitive flexibility, Self-efficacy, Adolescents

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Hipotezler	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Araştırmanın Gerekçesi Ve Önemi	6
1.8.Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2.GENEL BİLGİLER	8
2.1.Bilişsel Esneklik	8
2.2.Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar	14
2.3. Özyeterlik	20
2.4.Özyeterlik İle İlgili Çalışmalar	26
2.5. Ergenlik ve Ergenlik Dönemi	31
BÖLÜM III	37
3.YÖNTEM	37
3.1. Evren ve Örneklem.....	37
3.2. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3 Kişisel Bilgi Formu	39
3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ).....	39

3.5. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ).....	39
3.6. Verilerin Toplanması.....	40
3.7. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM IV	42
4. BULGULAR	42
4.1. Ergenlerin Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Özyeterlik Arasındaki İlişki	42
4.2.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik-Sosyal-Duygusal ve Genel Özyeterlikleri Arasındaki Fark	44
2.2 Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlikleri Arasındaki Fark	47
2.3. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlikleri Arasındaki Fark	49
2.4. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine göre Duygusal Özyeterlikleri Arasındaki Fark	51
BÖLÜM V.....	53
5.TARTIŞMA VE YORUM	53
5.1. Ergenlerin Cinsiyet Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Genel Özyeterlikleri Arasındaki İlişki Ve Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	53
5.2. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	55
5.3.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	57

5.4.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Duygusal Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	58
BÖLÜM VI	61
6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	61
6.1. Sonuçlar.....	61
6.2. Öneriler.....	62
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	62
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	62
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	76
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	76
Ek-2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)	77
Ek-3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ).....	80

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

İnsan yaşamında aşılması gereken birçok kritik dönem vardır. Bunlardan biride ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemi ortaokul, lise ve üniversiteyi kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte ergenin gerçekleştirmek zorunda olduğu pek çok sorumluluk ve aşması gereken görevleri vardır. Bu görevler; cinsiyet özelliklerinin kazanıldığı, bireyin erişkin rolüne psikolojik, fiziksel ve sosyal olarak hazırlandığı bir süreçtir. Ergenlik döneminde ergen daha çok fiziksel görünüşüyle ilgilenmeye (saçıyla, sivilcesiyle, vücuduyla...) başlar. Davranışlarında hem çocuksu hem yetişkin yaklaşımlar görülebilir. Aynı zamanda düşünce ve duygusal yapılarında da değişim görülmeye başlanır. Bilişsel açıdan soyut düşünme yeteneğinin gelişmeye başladığı bir süreç olduğundan, olayları kendi bakış açısıyla yorumlamaya, analiz edip sonuçlar çıkarmaya çalışır. Duygusal anlamda gel gitler yaşar. Yalnız kalmayı daha çok tercih eder, duygularını fark etmede zorlanır. Özellikle ergenlik döneminde bireysel farklılıkların olması (bedensel gelişimin farklı gelişmesi) bazen ergende kaygılar, endişeler yaratabilir. Ergenin bu dönemde gerçekleştirmesi gereken gelişim görevleri ve kendisinde olan bu değişikliklere uyum sağlaması beklenir. Bu süreç sağlıklı bir şekilde aşıldığında ergende çocuksu tutum ve davranış yerini yetişkinlik davranışlarının yer almaya başladığı görülür. Bireyin yaşadığı değişimler onun yetişkinliğe ait farklı duygusal ve davranışsal uyarınları keşfetmesine yardımcı olur (Özmen, 2006).

Ergen pek çok yönden kendinde oluşan değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken, kendisinden beklenen davranışları da gerçekleştirmeye çalışır. Vücuduna alışmaya çalışırken, hormonların etkisi, ben kimim, neyim sorularının cevapları, gelecekte okumayı düşündüğü okul ve mesleki alanlar, sosyal anlamda daha çok arkadaşlarıyla birlikte olma isteği gibi birçok olay ve karmaşık durumlarla karşı karşıya gelir. Ergenin günlük yaşamdaki karmaşıklığı çözmesinde bilişsel esnek olması önemli rol oynar. Ergenlik döneminde somut düşünceden soyut düşüncenin

gelişmeye başladığı görülür. Soyut düşünce, olayların nedenlerini araştırmaya yönelik bir süreçtir. Buna bağlı olarak başkalarının görüşlerinden çok, kendi görüşlerini önemsemeye başlar. Yaşadığı olayları kendisi analiz-sentez ederek, bu analiz ve sentezlerden hipotezler geliştirmeye başlar. Karşılaştığı, problemlerde deneme-yanılma yöntemi yerine, daha olası olan çözümleri uygulamaya gayret eder. Bir işi başarı ile sonuçlandıracağına inanma, kişi için bir tür güdü işlevi görmekte; hem işi başlatmada hem de o işi başarı ile sonuçlandırmada olumlu etki yapmaktadır (Kuzgun, 2003, s.52). Kendisi için doğru olan, başarılı sonuçlar olması onun kendini yeterli hissetmesine ve kendine daha çok güvenmesine neden olur. Olaylar karşısında ergenin kendini yeterli ve başarılı hissetmesi özyeterliğin gelişmesine kendine olan inancın artmasına neden olur. Çünkü ergenlik dönemi çocukluktan erişkinliğe geçiş, bireyin değişen bedenine, duygularına, davranışlarına ve sorumluluklarına uyum sağlayabilme süreci olarak zorlukları da beraberinde getiren bir evredir. Bandura (1986, 1994) göre özyeterlik inancı, bireyin davranışlarının ne olacağı yönünde önemli bir göstergedir. Bireyler karşılaştıkları ve onları etkileyen olaylar karşısında gösterdikleri performans düzeyleri kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarıyla ilgilidir. Ayrıca bu inanç çözüm nedenidir.

Bu doğrultuda baktığımızda; ergenin bu sürece gelmeden önce ilk sosyal ortamı, yetiştiği örnek model ve ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği yerin aile olduğu görülmektedir. Özellikle çocuğun ilk deneyimlerinin aile tarafından desteklenmesi, çocuğun kendi hakkında olumlu bir biliş gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Daha sonraki gelişim evrelerinde de kendi hakkındaki olumlu inançları bir işi başarmaya yönelik ve kendisi hakkındaki olumlu düşüncesi karşılaştığı olaylarda daha cesaretli davranmasını etkileyecektir. Çocuğun aile bireyleriyle ilişkisi ve aile tutumları da çocuğun bilişlerini etkilemektedir. Ailenin sorunlar karşısında gösterdiği tepkiler, çözüm şekli ve olaylara bakış açısı olumlu ise olumlu, bunun tersi olumsuz algılanması ise olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine neden olacaktır. Ergenin karşılaştığı sorunlarda gösterdiği tepki, bakış açısı ve seçenekler yaratması ergenin bilişsel esnekliğini ortaya koymaktadır. Bilişsel esneklik; en basit anlamda, seçenek yaratabilmektir. Kişinin alternatif yaratabilmesi için bilişsel esnekliğe sahip olması gerekmektedir. Bilişsel esneklik sosyal bilişsel teoriye göre; (Bandura, 1986) bireyin

kişilik yapısı ve davranışları çevresiyle kurduğu iletişim sonucunda bilişsel ve duygusal sistemlerin etkileşimiyle oluşur. Bireyin bilişsel esnekliğe sahip olabilmesi için sahip olduğu sosyal çevre ve kurduğu iletişim, etkileşim önemli bir yer tutmaktadır.

Ergenler, günlük yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Herhangi bir sorunla karşılaşmasa dahi bireyler farklı konularda seçimler yapmak ya da kararlar almak durumunda kalmakta, böyle durumlarda farklı davranışlar gösterme potansiyelini ve hakkını bulundurmaktadırlar Sapmaz ve Doğan (2013). Kuzgun (1992), çevresine esnek bir uyum gösteren insan, gereksinimlerini karşılama çabalarını sürdürürken sık sık karar verme davranışı göstermektedir. Bu doğrultuda, ergenin seçimler yapabilme ve kararlar alabilme becerisini geliştirmesi için öğrenme, gözlemlene ve denemesine fırsat veren esnek, demokratik bir öğrenme ortamı olması gerekir. Ergenin yaşantıları için böyle bir ortam aileden beklenirken, akademik yaşantı için okullardan beklenebilir.

Özyeterlilik inancı, insanların karşılaştıkları olaylara bakış açılarını düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Yüksek düzeyde özyeterliliğe sahip olan insanlar zorluklarla karşılaştıklarında geri dönmezler daha rahat ve kendilerinden emin bir şekilde sabırla mücadele ederken; düşük özyeterliliğe sahip olan insanlar ise karşılaştıkları olaylarda kaygılarını arttırarak strese girer ve bu durumda olayları gerçekte olduğundan daha da zor bir hale getirirler. Sonuç olarak; özyeterlilik ile başarı düzeyi arasında sıkı bir ilişki olduğu ortaya çıkar (Pajares, 2002).

Değişim hızının yüksek olduğu bu yüzyılda ergenlerin değişimlere çabuk uyum sağlaması, hızlı, motive olmuş, çözüm odaklı ve bu çözümlerin birey için doğru ve başarılı olması önemlidir. Bu özellikleri bir araya getiren bilişsel esneklik ve özyeterlilik inancıdır. Martin ve Anderson'a (1998) göre, özyeterlilik bilişsel esnekliğin bir parçasıdır; çünkü bireyle belirli bir durum karşısında alternatif davranış seçenekleri olduğunun bilincinde ve esnek olmaya istekli olsalar dahi, istenen davranış gösterebilme konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri gerekmektedir. Özyeterlilik ergenin bir durum karşısında mücadele etme, çözülmesi veya halledilmesi gereken konuyla ilgili yapılması gerekenleri yapacağına dair

kendisine olan inancıdır. Beck (1976) inançların, kişinin duyguları ve davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bireyin belirli bir olayla ilgili başkalarından farklı düşünmesi doğaldır. Çünkü birey içinde bulunduğu bir olayda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Bir durum karşısında seçimde bulunacak birey karar vermeden önce tüm seçeneklerin farkına varmalıdır. Önemli olan; en doğru seçeneği değil, seçim yapmadan önce tüm seçenekleri görebilmektir. Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bireyin karşılaştığı durumlar karşısında kendine uygun olan seçeneği görmesinin, o durumun çözülmesi için yeterli olmadığı, kararın alınması, sürdürülmesi ve bireyin başarılı olacağına yönelik inancı önemli olduğu düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları

1)Ergenlerin bilişsel esneklik ile akademik-sosyal-duygusal ve genel özyeterlik arasında ilişki var mıdır?

2)Ergenlerin cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre akademik-sosyal-duygusal özyeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

2.1)Cinsiyet ile bilişsel esneklik düzeylerine göre genel özyeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

2.2)Cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre akademik özyeterlik farklılaşmakta mıdır?

2.3)Cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal özyeterlik farklılaşmakta mıdır?

2.4)Cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre duygusal özyeterlik farklılaşmakta mıdır?

1.3. Problem Cümlesi

Ergenlerin cinsiyetlerine göre bilişsel esneklikleri ile özyeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

1.4. Hipotezler

a)Ergenlerin bilişsel esneklik ile akademik-sosyal-duygusal ve genel özyeterlik arasında ilişki vardır.

b)Ergenlerin cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre akademik-sosyal-duygusal ve genel özyeterlilikleri farklılaşmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın dayandığı temel sayıltılar şunlardır:

a)Bilgi toplama aracındaki soruları ergenler içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

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

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

a) Araştırma bulguları Ergenlerde Bilişsel Esneklik Ölçeği (EBÖ) ve Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

b) Çalışma yapılan grupla (Mersin Anadolu Lisesi Öğrencileriyle) sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Gerekçesi Ve Önemi

Bilişsel esneklik karar alırken çok yönlü düşünmeyi, özyeterlik ise bireyin bir işi yapabileceğine yönelik inancını ifade etmektedir. Bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkinin olacağını ve birbirini etkileyebileceğinin düşünülmesi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. İnsan değişen ve gelişen varlıktır. Bu değişim içinde bulunan bireyin çevresinin değişmesi, farklı insanlarla tanışması, yeni şeyler öğrenmesi, konumunun değişmesi ve olaylara girmesi kaçınılmaz bir durumdur. İnsanın yaşam süresine bakıldığında, pek çok olay ve problemle karşı karşıya kalmakta ve çözümler ürettiği bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda sadece bilişsel esnekliğin olay veya problemi çözmeye üstesinden gelmeye yeterli bir unsur olmadığı, bundan dolayı özyeterlik değişkeninin bilişsel esneklikle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Hatta tamamlayıcı bir rolü olduğundan bahsedilebilir.

Bilişim çağının sadece teknolojide değil, bireylerin yaşamında gerek bilgilerin, gerekse yaşantılarını aynı hızda etkilediği düşünülmektedir. Bu da bireylerin, aynı hızla değişen olay ve problemlerde doğru ve hızlı karar almasını zorunlu hale getirmektedir. Bilişim çağının hızı, insan davranışlarını üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. İnsan toplumda yaşayan ve onun bir parçası olduğu varsayımından çıkarak, bundan bireyler, aile, çevre, okul, iş yaşamının da etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. Bu değişimin aile yapılarında anne baba kişilik yapıları, iletişim, çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun bilişsel esneklik ve özyeterlik düzeylerine olumlu ve olumsuz etki edebileceğinden söz edilebilir. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Ergenlik çağının yetişkinliğe geçişte önemli bir yeri olduğu, bu dönemin olumlu ve başarılı geçmesinin bireyin gelecek yaşantısında etkileri olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esneklik ergenin karşılaştığı durumlarda tüm seçenekleri görerek kendisi için doğru seçeneği fark etmesi ve farklı durumlarda baş edebileceğine yönelik inancının olması ergeni güçlü kılabilir.

Bilişsel esneklik ile özyeterlik hakkında bilgi sahibi olmak, çocuk veya ergenlerde kazandırılacak bir davranış bir özellik olarak ailelere verilecek eğitimlerle

kazandırılabilir. Aynı zamanda bilişsel esneklik (iletişim becerileri, yaratıcı düşünme...) okul ortamlarında çeşitli programlarla ergenlere öğretilir. Ergenlerin zayıf güçlü yanlarını fark etmeleri sağlanabilir. Ayrıca bilişsel esneklik ve özyeterlik algıları üzerinde çalışmalar yapılarak ergenler bu alanda desteklenebilir.

Ayrıca; eğitim bir toplumun geleceğinin planlanmasında, gelişmişlik düzeyinin artırılmasında, çağdaş uygarlık düzeyine erişilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ülkemiz nüfusunun çoğunluğunu genç nüfus olduğu düşünüldüğünde bu önemin ciddiyeti ortaya çıkacaktır. Gençlerin çok iyi eğitim almaları, onları yetiştirecek eğitim kurumları ve öğretmenlerin nitelikleri ve okulların fiziki olanakları ile orantılıdır. Rehberlik servislerinde bireysel ve grupla psikolojik danışma, ders programlarında bilişsel esneklik ve özyeterliği geliştirici çalışmalar yapılarak desteklenmesi sağlanabilir.

Yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü bu araştırmada elde edilen sonuçların, Türkiye’ de ergenler üzerinde bilişsel esneklik ve cinsiyet, akademik, sosyal, duygusal özyeterlik ile ilgili çalışmaların az sayıda araştırmanın bulunduğu alanyazına anlamlı katkısının olabileceği düşünülmektedir.

1.8.Tanımlar

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

Özyeterlik: İnsanların, yaşamlarına tesir eden olaylar üzerindeki etkisini harekete geçiren belirli performans düzeylerini üretebilmeleri için gerekli olan kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarıdır (Bandura, 1994).

Ergenlik: İnsanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2002).

BÖLÜM II

2.GENEL BİLGİLER

2.1.Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Sosyal Bilişsel Teoriye göre; (Bandura, 1986) kişilik yapısı ve davranışlar sosyal kültürel çevreyle etkileşim boyunca gelişen bilişsel ve duygusal sistemlerin etkileşimiyle oluşur. Kişilik, birçok araştırmacı tarafından kendilik sistemi (self-system) olarak algılanmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2004). Martin ve Anderson'a göre (1998) bilişsel esnek bireyler, karşılaştıkları farklı durumlarda kuracakları iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel esneklik, bireyin esnek olabileceğine dair istekliliği, uyumunu ve etkili davranışlarda bulunarak sonucunun etkili olabileceğine dair güvenini içerir. Bilişsel esnek bireyler karşılaştıkları zorlu durumlarda kaçma davranışı yerine sorunu çözmeye istekli sorumluluk alabilen çözümcü bireylerdir. Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı sorunda olumlu olumsuz seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara karşısında uyum sağlayabilmesi ve kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Canas ve diğerlerine (2006) göre ise, en genel anlamda bilişsel esneklik, tüm kazanımlarını, kişinin bilgi işleme stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenleme yeteneğidir. Bu tanımda, üç önemli temel görüşü içermektedir. İlk olarak bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir yetenektir; yani deneyimle kazanılabilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilişsel işlem stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Bireyin sahip olduğu bilgilerin davranışlardaki uyumu, değişimi ifade etmektedir. Üçüncüsü, kişinin değişen durumlara yönelik uyum, deneyimler yoluyla kazanılmaktadır. Bu da, bilişsel esnekliğin, bireye öğrenme yoluyla kazandırılabilceğini düşündürmektedir.

Gülüm ve Dağ (2012), bilişsel esnekliği, farklı ve değişen çevresel koşullara göre bilişleri değiştirebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Martin, Anderson

ve Thweatt (1998) ise bilişsel esnekliği; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı gibi, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık veya zor durumlarla baş edebilmek için bilişsel, davranışsal ve duyuşsal değişiklik yaparak çözümler üretebilme becerisi olarak ifade edilebilir.

Bilişsel esnek olan bireylerin, bilişsel esnek olmayan bireylere göre bazı kişilik özellikleri de farklılık göstermektedir. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin dikkatleri duruma tam olarak odaklanır motive olurlar, bu bireyler çözümlenicidirler ve değişikliğe açıktırlar. Esnek olmayanlar ise bütüncüdür, dikkatleri dağınıktır, yeni bir durum karşısında ne yapacağını bilemez ve değişikliğe direnme eğilimindedirler (Jonassen ve Grabowski 1993). Martin ve Anderson (1998)' a göre günlük yaşamın karmaşıklığı, bilişsel olarak esnek olma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Yeni bir duruma uyum sağlamak ya da bir problemi çözmek, kişinin durum karşısındaki seçeneklerinin farkında olmasını, bu farklı davranış seçeneklerini istekli bir şekilde uygulayabilmesini, bu konuda kendini yeterli hissetmesini yani bilişsel esnekliği gerektirmektedir. Gardner (1993) ve Goleman (1996) diğer bireylerin duygularını anlamının problem çözme becerisini ve uyumu kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Bu durum empati kurmayı başkalarının duygusunu anlamayı ve karşısındaki kişinin bakış açılarını anlamayı kolaylaştırabilir. Esnek bir bakış açısına sahip olmak, bireyin bilişsel boyutuyla ilgilidir. Oysa Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin insanların yeni bir durumla karşılaştığında farklı seçeneklerin farkında olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu durum bilişsel esnek bireylerin diğerlerinin duygularını anlamasını kolaylaştıracağı ve farkındalığını arttırabileceği söylenebilir. Birçok yazar tarafından da bilişsel esnekliğin uyumu kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Dreisbach ve Goschke, 2004; Martin ve ark. 1998; 2003). Bilişsel esneklik, zorlayıcı durumlarda bireyin yaşamını kolaylaştırıcı ve bu zorlayıcı durumlardan seçenekler bularak sorunu giderilmesinde etkili olduğundan bahsedebiliriz.

Kendilik sisteminin içinde bireyin düşünceleri, değerleri, inançları ve tutumları da bulunmaktadır. Beck (1976) inançların, kişinin duyguları ve davranışları

üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bireyin belirli bir olayla ilgili diğerlerinden farklı düşüncelerinin bulunması doğaldır. Çünkü, birey içinde bulunduğu bir durumda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, seçeneklerinin farkına varmalıdır. Belirli bir durumla ilgili seçeneklerinin farkında olan birey en doğru davranışı gören bireye oranla daha fazla düşünüyor demektir. Böylece, birey aynı anda birden çok çözüm yöntemi üretebilir. Önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce tüm seçenekleri görebilmektir. Bu durum, bilişsel esneklik kavramını gündeme getirmektedir (Martin ve Anderson, 1998).

Martin ve Anderson (1998) göre; kişinin var olan iletişim seçeneklerinin farkında olması, duruma uyum sağlama konusundaki istekliliği, esnek olma konusundaki öz yeterliği ile ilgilidir. Bilgin (2009a) göre, sosyal yetkinlik beklentisi yüksek ve problem çözme becerisi yüksek ergenler diğer ergenlere oranla bilişsel olarak daha esnektirler. Buna göre, kişilerarası ilişkilerle bağlantılı kavramlar olan sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ergenin yeni olay ya da durum karşısında hazırlıklı olması, var olan durumu görebilmesi, karşısındaki bireyin duygularını fark etmesi, değişen koşullara göre seçenekler bulması veya değiştirmesi onun bilişsel esneklik düzeyini göstermektedir. Bu da bilişsel esnek bireylerin, farklı durum veya yeni kişilerle kuracağı iletişimlerde zorlanmaları daha az yaşayacağı hatta birey tarafından keyif alabileceği bir durum olarak görebileceğinden söz edilebilir.

Bilişsel esnek birey, davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanır. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel esneklik ve özyeterlilik beklentisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü; Bandura'ya (1977) göre yetkinlik beklentisi, bireyin bir işi yapabileceğine dair inancıdır. Sheldon (1995)'a göre de yetkinlik beklentisi inancı, bireyin düşünce ve duygularına yön vermektedir. Dolayısıyla yetkinlik beklentisi de bir biliştir. Freedman, Sears ve Carlsmith (1998) göre, bilişler kişinin bilgisine sahip olduğu her şeydir. Olgular, inançlar, fikirler bilişin öğeleridir (Bandura,1977).

Durumlar karşısında alternatifleri ve seçenekleri görebilen bireyler, görmeyenlere oranla bilişsel olarak daha esnektirler. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, iletişimde yeni yollar denerken isteklidirler, yeni durum onlar için zorlayıcı değildir. Bu bireyler davranışlarını anlamada yetkin ve güvenli hissederler. Bilişsel esnek bireyler, kendilerinin etkili davranma becerilere sahip olduğundan emindirler ve davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanırlar. Bilişlerin pozitif ya da negatif olma durumunun bilişsel esneklik düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişisel özellikleri ve ilişkilerdeki tutumu daha uyumlu ve olumlu olmaktadır. Bilişsel esneklikte önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler olaylar karşısında seçenekleri görebileceklerini, kişiler arası ilişkilerde ise olumlu ilişkiler geliştirebileceklerinin farkındadırlar.

Thweatt ve Martin (1998), bilişsel olarak esnek bireyler davranışlarını, durumun gereklerine ve hatta değişen durumlara göre davranışlarını düzenleyebilirler. Martin ve Anderson (2001), insanlar bilişsel esnekliklerini sadece bir durum ya da zamanın bir noktasında değil, günlük aşamalarının; problem çözme, iletişim kurma ya da yaratıcılık gerektiren her anında kanıtlamak durumundadırlar. Bireylerin sahip oldukları kapasitelerini her yönüyle ortaya koyabilmeleri bilişsel olarak esnek olabilmelerini, bunları etkin bir biçimde kullanabilmeleri ise etkili bir problem çözme becerisi gerektirmektedir. Bu ise; bilişsel esneklik ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olabileceğini göstermektedir (Çelikkaleli, 2014).

Bilişsel esneklik kavramı öncelikle Spiro ve Jeng (1990) tarafından “bireyin değişen durumlardan kaynaklı taleplere uygun tepki verebilme konusunda sahip olduğu bilgilerini kendiliğinden olarak yeniden yapılandırabilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Martin ve Rubin (1995), Martin ve Anderson (1998) ve Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından “bireyin, verilen her duruma uygun seçeneklerin ve ulaşılabilir alternatiflerin olduğunun farkında olması; esnek olmaya istekli olma ve duruma uyum sağlayabileceğine ve esnek olabileceğine yönelik kendini yetkin hissetmesi” olarak daha ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliğe sahip bireyler atılan, sorumluluk sahibi ve özgüveni yüksek bireylerdir. Bilişsel esnek olan bireyler, iletişim kurmada yeni yollar denemekte, tanıdık olmayan durumlarla karşı karşıya gelmekte, içeriksel ihtiyaçları karşılamak için davranışlarını uyarlamakta isteklidirler. Farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, kişilerarası ilişkilerde daha pozitif ilişki gösterirken, sözel saldırganlık ile negatif bir ilişki göstermektedir. Rubin ve Martin (1994), Esnek olan birey kişiler arası ilişkilerde kendisini yeterli hisseder. Öz (2012), yaptığı araştırmada ise ergenlerin uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Bilişsel esneklik aynı zamanda bireylerin etkin bir biçimde davranma konusundaki yeteneklerine güvenlerini arttırmakta ve bu konularda daha esnek olmalarını sağlamaktadır (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).

Bilişsel esneklik, çocukluktan itibaren oluşan bir özelliktir ve bu nedenle anne baba tutumlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Çocuk, doğduğu andan itibaren ailesiyle kurduğu ilişki sonucu bazı bilişsel yapılar oluşturmakta ve bu da bireyin yaşantısını etkilemektedir. Aile tutumunun bilişsel esnekliği nasıl etkilediğine ilişkin bir bulgu da, babanın otoriter ve katı tutumunun, ergenin sosyal beceri geliştirmesinde etkili olan bilişsel esnekliği zayıflattığını göstermektedir (Melby, Conger, Conger, Lorenz,1993). Bilgin (2009a) geçmişte otoriter çocuk yetiştirme tutumlarının yerine, koruyucu anne baba tutumları yer almıştır. Bu tutumun da güvenli anne baba bağlılığının oluşmasını engellemekte, bunun doğal sonucu olarak ergen güvenli arkadaş bağlılığı gösterememektedir. Koruyucu ve Otoriter tutumla yetişen çocukların kendi sorumluluklarını almada sorun yaşadıkları, sorun çözümlerini hep başkaları tarafından çözümlenmesi bu yaşantılarının gelişmesini engelleyebilir. Demokratik ev ortamında yetişen çocukların ise, yaşına uygun sorumluluklarının aile tarafından verilmesi, desteklenmesi cesaretlendirilmesi ve olumsuz durumlarda bile bundan çıkarabilecek sonuçlar çıkarılması bireylerde bilişsel esnekliğini geliştirdiğinden söz edebiliriz. Ayrıca aile ortamının iletişiminin iyi olması aile bireylerinin yaşadıklarının paylaşılmasının da çocuğun öğrenmelerine katkısının olması da kaçınılmazdır. Öğrenmeler sadece bireyin yaşadıklarının sentezi

değil başkalarının deneyimlerinden çıkardığımız sonuçlar bizim benzer olaylar karşısında sonuçlar çıkarmamızda önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Yaratıcılık, kuramsal açıklamalarda problem çözme becerisi olarak görülmekle beraber; gerçekte yaratıcı performansı, problemi fark etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektirmektedir. Özellikle de problemi fark edebilme, yaratıcı süreçte son derece önemli rol oynamaktadır (Erdener, 2003). Torrance, ise yaratıcılığı bilişsel esnekliğin önemli bir parçası olarak görmüştür. Çünkü üretici problem çözmek için yaratıcılığa ihtiyaç vardır. Yaratıcılık problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması hipotezlerin sınanması geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir.” (akt. Aktamış ve Ergin, 2006). Roloff ve Berge’e (1982) göre insanlar davranışlarını duruma uyarlamaya karar vermeden önce, eldeki seçeneklerin farkında oldukları sosyal biliş süreçlerinden geçerler. İnsanlar, bu seçeneklerden senaryolar oluştururlar. Daha çok senaryoya sahip bireyler, daha karmaşık bilgi-işlem süreçlerine sahiptirler ve daha esnektirler (Martin ve Anderson, 1998). Problemi fark edip çeşitli varsayımların sonucunu da birey karar alır, karar alma süreci de her bireye göre, sahip olduğu yaşantılarına göre değişiklik gösterir. Develioğlu’na (2006) göre problem çözme becerisi yüksek olan ergenler daha mantıklı karar vermekte, problem çözme becerisi düşük ergenler ise daha fazla iç tepkisel karar vermekte ve kararsızlık yaşamaktadırlar. Genel olarak karar verme bilişsel bir süreçtir ve bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak anlaşılabilir (Güçray, 1996).

Martin ve Rubin ‘in (1995) bilişsel esnekliği tanımlarken vurgu yaptıkları noktalardan bir diğeri de, bilişsel esneklik gösteren bireylerin değişikliklere uyum sağlayabilme özellikleridir. Canas (2006) da bilişsel esnekliği tanımlarken buna vurgu yapmış ve kişinin bilgi işleme stratejilerini çevresindeki yeni ve beklenmedik durumları karşılamak için düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, bilişsel esneklik; öğrenme süreçleriyle ilgili olup deneyimle kazanılabilir. Hayatın pek çok değişiklik içerdiği düşünülüğünde bilişsel esnekliğin önemi anlaşılabilir. Pek çok psikolojik sorunun altında uyumsuz problemlerin yattığı gerçeği de bu önemi destekleri niteliktedir. Esnek olan bireyler, yaşamın getirdiği değişiklik veya

zorlanmalarda daha az sorun yaşayabilirler. Değişiklikleri tehdit unsuru olarak değil, gelişime fırsat olarak değerlendirebilirler. Kobasa (1979) ise bilişsel esnekliği, değişikliği bir meydan okuma olarak ya da daha ileriye dönük bir gelişim olarak algılamaktır.

Bilişsel olarak esnek olduğunu belirten bireylerin aynı zamanda kendilerine çok fazla güvendikleri ve kendilerini hazır cevap, dikkatli, anlayışlı olarak gördükleri belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1996, 1998). Aynı zamanda bilişsel esnekliğe sahip bireyler daha yüksek bir yetkinlik inancına ve öz-gözlem becerisine sahiptirler (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bireyin yaşam da güçlü kalabilmesi, sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirilmesi ve problem çözme becerisi geliştirebilmesi için önemli bir özellik olduğu düşünülmektedir.

2.2.Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın, bilişsel esneklik değişkeni üzerine yurtdışında yapılmış çalışmalar ele alındığında, çeşitli kuramsal, deneysel ve ilişkisel çalışmalara rastlanmaktadır.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998), sözel saldırganlık ile bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 276 kişi katılmıştır. Araştırma grubuna Bilişsel Esneklik Ölçeği ve İletişim Esneklik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel esneklik ile iletişim ve bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki, sözel saldırganlık ile negatif bir ilişki bulunmuştur.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliliğini sınamak için çalışma yapmıştır. Bireylerin kendi bildirimlerine dayalı olarak incelemiştir. Üç ayrı çalışma grubu hazırlanmıştır. Bilişsel esneklik ile iletişim becerisi yapılarından kendine güvenme ve tepkisellik özellikleri arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Aynı dersi alan öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri ikinci çalışmalarında ise, öğrencilerin kendi bilişsel esneklikleriyle ilgili değerlendirmeleri ile sınıf arkadaşlarının yaptıkları değerlendirmeler arasında olumlu

bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu dersi alan 101 öğrenci üzerinde yaptıkları son çalışmada ise, bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Martin ve Rubin (1995), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliliğini ölçmek için bilişsel esneklik ile iletişime ve etkileşime girme ve iletişim kurmada isteksizlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 275 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile anlayış, istek, dikkat, empati, rol yapma ve dışa dönüklük boyutları arasında pozitif yönde; kaçınma boyutuyla negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ciairano ve ark. (2006), yaptıkları çalışmada örnelemi; 7, 9 ve 11 yaşlarındaki 174 kişiden oluşmaktadır. Çocuklar yüksek, orta ve düşük esneklik grupları olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyleri daha yüksek olan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde daha işbirlikli olduklarını ve başarıyı akranlarıyla birlikte gerçekleştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrenciler çok daha fazla işbirlikli davranışlar gösterdikleri, özellikle işbirlikli dil becerileri sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sacharin (2009), duyguların bilişsel esnekliğe etkisini incelemiştir. Üniversiteye giden 77 öğrencinin katıldığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturmuş, bu gruplara demografik sorular ve duygularını açıklayıcı anket uygulanmıştır. Buna göre, mutluluk ve rahatlama, farklı esneklik türlerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Çalışma sonucunda olumlu duyguların bilişsel esnekliğin her durumda olumlu etkide bulunmadığı belirlenmiştir.

Dennis ve Vander Wal (2010), bilişsel esnekliği bireylerin kendi bildirimlerine dayalı olarak ölçmek amacıyla bilişsel esneklik döküm geliştirmişlerdir. Çalışmaya, özel bir üniversitenin 3. ve 4. sınıfına devam eden 196 öğrenci katılmıştır. Ölçek, bilişsel esnekliğin üç alt boyutunu (zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, yaşamsal olayları ve insanların davranışlarının farklı açıklamaları olduğunu algılama becerisi, zor durumlara yönelik alternatif çözümler üretme becerisi) ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar, 20 maddeden oluşan ölçeği kullanarak yedi hafta süren boylamsal bir çalışma da yürütmüşlerdir.

Ölçeğin iki faktörlü olduğunu, iç tutarlılığının 0,77 ve test tekrar test güvenilirliğinin 0,83 olduğunu belirlemişlerdir.

Ritter ve ark. (2012), 1. Deneyde; 61 üniversite öğrencisiyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Yaratıcılığı teşvik eden temel bilişsel mekanizmaları ile olağandışı olaylarla karşı karşıya kalan bireylerin normalin dışında aktif bir hale geldiklerini, yaratıcı bilişsel süreçlerden geçtiklerini ve bilişsel esnekliklerinin arttığını öne sürerek deneysel bir çalışma yapmışlardır. 2. Deneyde 81 üniversite öğrencisiyle deneysel çalışma yapılmıştır. İlk deneyde, katılımcılar sanal gerçeklik ortamında karmaşık, olağandışı ve beklenmedik olaylarla; ikinci deneyde katılımcılar şema ihlalleriyle karşılaştırılmışlardır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında bulgular, aktif ve dolaysız bir biçimde değişik bir deneyim yaşayan bireylerin, aktif ya da dolaylı biçimde normal deneyimler yaşayanlara göre bilişsel esnekliklerinin daha fazla geliştiğini belirtmiştir. Buna göre, olağandışı ve beklenmedik olaylar bireylerin normal yaşamlarında farklılık yaratmakta ve var olan bilişsel şemalarını değiştirmektedir. Bu sayede, bireylerin bilişsel esneklik özelliği gösteren bir düşünme biçimi geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır.

Windle (1986), geç yetişkinlik döneminde cinsiyet rolleri yönelimi ile yaşam doyumu ve bilişsel esneklik üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı cinsiyet rollerindeki esnekliğin bilişsel esneklik, yaşam doyumu ve diğer cinsiyet rollerinin arasındaki bağlantıyı anlamaktır. Bu değişkenler ile yaşam doyumu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel esneklik ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalara bakıldığında, bilişsel esneklik kuramını irdeleyen ve bilişsel esnekliği çeşitli değişkenler açısından inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Bilgin (2009a) tarafından yapılan ilk çalışma, Bilişsel Esneklik Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıdır. Bu çalışmada kullanılan ölçek, 19 maddeden oluşan semantik farklılıklar tipi bir ölçektir. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 puan arasında değişmektedir. Zıt sıfatlar içeren maddelerde, olumlu sıfatlara en yakın kutucuk 5, olumsuz sıfatlara en yakın kutucuk 1 puan almaktadır. Ölçeğin alfa

değeri .92 bulunmuştur. Ayrıca araştırma da, bilişsel esnekliğin fonksiyonel olmayan tutumlar ile negatif bir ilişki gösterdiği vurgulanmıştır.

Yine Bilgin (2009b) tarafından yapılan diğer araştırma da bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler incelenmiştir. Bu çalışmaya 17-18 yaşları arasında bulunan 155 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, bilişsel esnekliği anlamlı ölçüde yordayan değişkenler; sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisidir. Sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi yüksek ergenlerin diğer ergenlere oranla daha bilişsel esnek oldukları görülmüştür.

Alper ve Deryakulu (2008), web ortamında gerçekleştirilen öğrenci yönlendirmeli probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrencilerin başarıları, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya lise birinci sınıfına devam eden toplam 30 öğrencinin (14- 16 yaşları arasında) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda deneysel işlemin öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı ölçüde artırdığı; öte yandan, bilişsel esneklik değişkeninin öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Çuhadaroğlu (2011), çalışmasında bilişsel esnekliğin yordayıcıları üzerine çalışmıştır. Kurduğu modelde yordayabileceğini düşündüğü değişkenler; eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ile stresle başa çıkmanın alt boyutları olan sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan 30 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Robustregresyon yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen parametrik olmayan regresyon analizi sonuçlarına göre, yalnızca şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, şekilsel yaratıcılık ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Diril (2011), lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki yönünden incelemiştir. 9. 10. 11. ve 12. sınıfta okuyan toplam 1000 öğrencinin

katılımıyla yapılan bu araştırmada, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin diğer öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke arasında negatif yönde anlamlı, öfke kontrolü ile pozitif bir ilişki bulmuştur.

Yücel (2011), problem tabanlı öğrenme yaklaşımının, bilişsel esneklik, öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, Yazılım ve Bilgisayar Mühendisliği Bölümünde öğrenim gören, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 75 kişiyle gerçekteşirilmüştir. Ardından, web ortamında öğrencilerden verilen problemi çözmeleri istenmiş ve her adımdan aldıkları puanlarla başarı düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçlar, web destekli eğitime yönelik öz düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik açısından cinsiyet ve sınıf gruplarına göre farklılık olmadığını; öğrenci başarısı ile bilişsel esneklik arasında olumlu doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha gelişmiş problem çöme becerisine sahip olduğu belirtilmiştir.

Öz (2012) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe, orta öğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre uyum, kaygı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. 11-24 yaş arasındaki, 630 kız, 402 erkek olmak üzere 1032 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan grubun, bilişsel esneklik puanlarını belirlemek amacıyla “Bilişsel Esneklik Ölçeği”, Uyum düzeylerini belirlemek için ise Hacettepe Kişilik Envanteri ve Kaygı düzeylerini belirlemek içinde Süreklilik-Durumluluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi değişkenlerinin kaygı ve uyum düzeylerinin ortak etkilerinin bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları bulgusunu elde etmiştir.

Zahal (2014), çalışmasında özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Müzik bölümü özel yetenek sınavlarına katılan 449 kişiyle yapılmıştır.

Bilişsel esneklik puanları ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Sapmaz ve Doğan (2013) yılında (Dennis ve Vander Wal, 2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Sakarya Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinden toplam 551 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle geçerlik çalışması yürütülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre iki boyutlu olduğu belirlenen ölçeğin, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0,90, “alternatifler” alt boyutu için 0,90 ve “kontrol” alt boyutu için 0,84’tür. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünü için 0,75; “alternatifler” alt boyutu için 0,78 ve “kontrol” alt boyutu için 0,73’tür. Bulgular, BEE’ nin Türk üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmede yeterli geçerlilik ve güvenilirlik değerlerini taşıdığını göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmanın verilerini bilişsel esnekliği cinsiyet açısından incelemek amacıyla kullanmışlardır. Buna göre, bilişsel esnekliğin cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkekler lehine anlamlı ölçüde değiştiği belirtilmiştir.

Altunkol (2011), üniversitenin farklı bölümlerine giden 484 öğrenciyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bilişsel esneklik, algılanan stres düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile bilişsel esneklikleri arasında negatif yönde ilişki olduğunu, aynı zamanda cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek ve algılanan stres düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirtilmiştir.

Çelikkaleli (2014), ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmayı 270 lise öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bilgiye göre, bilişsel esneklik, akademik yetkinlik ve sosyal yetkinlik inançları cinsiyete göre farklılaşmazken;

duygusal yetkinlik inancı puanları cinsiyete göre erkekler lehine farklılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu, duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir.

Bilgiç (2015), ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmasını 15-20 yaş arasında, 1010 kişiyle gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeğini kullanmıştır. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip ergenlerin mantıklı karar verme stratejilerini daha çok kullandığını, cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenlerinin bilişsel esneklik ve karar stratejilerini üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

2.3. Özyeterlik

Özyeterlik inancı ilk defa Bandura'nın (1977, 1986, 1989) Sosyal Öğrenme Kuramı (*Social learning theory*) ile ortaya atılmıştır. 'Bireyin belli performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına özyeterlik denir' (Bandura, 1986:s.391)

Özyeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının (*social learning theory*) anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). Özyeterlik, insanların yaşamlarına tesir eden olaylar üzerindeki etkisini harekete geçiren belirli performans düzeylerini üretebilmeleri için gerekli olan kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarıdır (Bandura, 1994). Özyeterlik bireyin yeteneklerinden ziyade bu yeteneklere olan inancıyla ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Self-efficacy terimi sınırlı sayıda Türkçe literatürde iki şekilde karşılık bulmaktadır. Öz-etkililik (Aksayan ve Gözüm 1998) ve öz-yeterlik (Senemoğlu, 1998). Bu çalışmada ise (self-efficacy) özyeterlik ile ifade edilecektir.

Özyeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 1998).

Özyeterlik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş veya sabit değildir (Baron ve Byrne, 2000). Bir kişinin özyeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler birçok fırsatların sunulduğu çevrelerde dahi, kendilerini yetersiz olarak görecektir (Wood ve Bandura, 1989). Ergenin kendine olan inancının yüksek veya az olması onun performansının kalitesini arttıracak ve sonuçlar üzerinde etkili olacaktır. Yapmış olduğu işlerde olumlu ya da başarılı olma, ergenin kendine olan inancı da o oranda arttırabilecektir.

Bu kurama göre; bireylerin kendileri hakkındaki düşünce ve inanışları, davranışları üzerinde etkilidir. Özyeterlik bireylerin içinde bulunduğu faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki bireysel yargıları olarak tanımlanır. Bandura 'ya göre insanların özyeterlik inancı; etkinliklerin seçimini, zorluklar karşısındaki sabrını, gayretlerinin düzeyini ve performansını etkiler. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler (Zimmerman, 2000). Özyeterliğe sahip olan ergen basit ve kolay olan seçenekleri değil, üstesinden gelebileceğine inandığı, sahip olduğu tüm yetilerini kullanarak o konuda kararlılıkla gidebileceğini bilir. Motive ve disiplinli olmada sorun yaşamaz. Kısaca karşılaştığı sorun karşısında sahip olduğu tüm yeterliliği göstermeye daha istekli olabilir.

Bandura (1977) yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin bilişsel araştırmacı, stratejilerinde esnek, çevreleri üzerinde etkili ve amaçlarına güdülenmiş bireyler olduklarını ifade etmektedir. Yetkinlik beklentisi, bireyin diğer kişilerle kurduğu ilişki yoluyla kazanılır. Bireyin yaşamın ilk yıllarında çevresiyle kurduğu ilişkilerde algılandığı olumlu ya da olumsuz düşünceler ve bilgiler ileriki yaşlarında

kişiler arası ilişkilerini etkilemektedir. (Di-Tomasso, Brannen Mc Nulty, Ross ve Burges, 2002). Çünkü, çocuğun ilk yaşantıları, gözlemleri ve deneyimleri aile ortamında gerçekleşir. Ayrıca, bireyin yaşamının ilk yıllarda edindiği olumlu yaşantıların sonucu oluşan yetkinlik beklentisi algısı ergenlikte ve yetişkinlikte kişilerarası ilişkileri kolaylaştırıcı bir etki yapmaktadır (Rice, Fitz Gerald, Whaley ve Gibbs 1995). Bu bağlamda ergenin çocukluk yaşantıları, aileyi model alışı ve aile bireyleriyle kurmuş olduğu etkili ve yeterli ilişki düzeyi onun sosyal ilişkilerine önemli bir etki edebilir. Ailesiyle olumlu açık iletişim kuran ergen, arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerinde de aynı şekilde olumlu ve güçlü ilişkiler kurmaya devam edeceği düşünülebilir. Ergenlerin, sosyal ilişkilerinde gösterdiği cesur ve atılgan davranışlar onların sosyal özyeterliliklerini arttırdığı söyleyebiliriz.

Özyeterlilik inancı, insanların karşılaştıkları olaylara bakış açılarını düşünce biçimlerini, duygusal tepkilerini ve buna bağlı olarak davranışlarını olayları değerlendirmesini etkiler. Yaşadığı süreci olumlu ya da olumsuz nitelmesi bireyi harekete geçirir veya bloke edebilir. İnsanların yeterlilik inançları, insan faaliyetlerinin etkilerinin ölçülüp yorumlanması ile yakından ilgilidir. Eğer sonuçlar başarılı olarak yorumlanıyor ise bu durum özyeterliliğe yükseltirken, başarısız olarak yorumlanıyor ise özyeterliliğe düşürür (Pajares, 1997).

Duygular ve düşüncüler bireyin davranışları üzerinde etkilidir. Yüksek düzeyde özyeterliliğe sahip olan insanlar, kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğundan zorluklarla karşılaştıkların da geri dönmezler, daha rahat ve kendilerinden emin bir şekilde sabırla mücadele ederler. Bunun tam tersi düşük özyeterliliğe sahip olan insanlar ise karşılaştıkları olaylarda kaygılarını arttırarak strese girer ve bu durumda olayları gerçekte olduğundan daha da zor bir hale getirirler. Sonuçta; özyeterlilik ile başarı düzeyi arasında sıkı bir ilişki olduğu ortaya çıkar (Pajares, 2002). Özyeterliliğin önceki performans başarıları ve gelecekteki performans arasında aracı bir değişken olduğu ileri sürülmüştür (Lane, Devonport, Milton ve William s, 2003).Bireyin en çok başarıları tanık olduğu çevre okul yaşantısı olduğundan, özyeterlilik konusunun eğitimde önemli bir yeri olduğu kaçınılmaz bir gerçeklik taşımaktadır.

Bandura'ya göre; özyeterlilik inancının gelişimi:

- a) Bireyin doğrudan kendisinin yaşayarak elde ettiği bilgiler ve yaşantılar,
- b) Dolaylı yaşantılar; bireyin çevresindeki kişilerin yaşantılarında gördüğü başarı veya başarısızlık gibi çıkarımları, kendi benzer yaşantılarına yansıtması,
- c) Sözel ikna; olumlu olan sözel iknalar kişiyi olumlu yönde etkileyip, cesaretlendirirken, tam tersi olumsuz sözel iknalar ise eksi yönde etkiler,
- d) Bireyin fiziksel ve duygusal durumu; kişinin bir durum karşısında fiziksel, duygusal ve düşünsel olarak kendini yeterli bulması

Bu dört ana etken içerisinde en etkili olanı bireyin yaşadığı deneyimlerdir. Yani bireylerin yaşadıkları olumlu yöndeki tecrübeleri onların özyeterliliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Özyeterlilik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004, s.1).

Ergenlik insan gelişiminde en yoğun karmaşa dönemi olarak ortaya çıkar. Bu dönemde birey fiziksel, sosyal, duygusal ve psikolojik çatışma ve karmaşa içindedir. Bu da ergenin yetişkinliğe geçiş sürecinde çok fazla uyum problemleri ve aşılması gereken sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Ergenin, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadığı bu durumlar da başarılı olması onda yeterlilik inancının gelişmesine yardımcı olur. Ergenliğe yetersizlik duygusu ile giren ergen gelecekteki rollerini ve sorumluluklarını yerine getirmede sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002). Düşük özyeterlilik inançlarına sahip ergenlerin yüksek düzeyde psikolojik sorun gösterdikleri belirtilmiştir (Solberg ve Villarreal, 1997; Riffert, Paschon ve Sams, 2005). Ergenlik döneminde ruh sağlığı için yüksek duygusal özyeterlilik önemli bir faktördür. Ergen, olumsuz duygular ile başa çıkma yeterliliğine sahip olduğunda kendisine olan güvenini arttırarak olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelebilmektedir (Willemsse, 2008). Bandura (1994) çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikli olarak başarı deneyimleri inşa edilerek kişisel yeterliliğin güçlendirilmesini savunmaktadır. Bu nedenle kişisel yeterlilik inançları yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici

fonksiyonuna rağmen, özellikle ergenlik döneminde daha da önem kazanmaktadır (Caprara ve ark.,1998). Ergenlik dönemi; ergenin o ana kadar ailesinden, çevresinden okul yaşantısı ve sosyal aktivitelerinden elde ettiği donanımlar, bilgiler ve kendisiyle ilgili inançların sınındığı bir süreç şeklinde ifade edebiliriz.

Bandura (1986, 1997) özyeterlik inancı ile ilgili olarak iki farklı kavramdan bahsedilmektedir. Özyeterlik inançları, yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Yeterlik beklentisi, kişinin belirli bir davranışı sergilemekte başarılı olabileceğine ilişkin inancına, öz değerlendirmesine işaret eder. Yani yeterlik beklentisi, bireylerin verilen bir görevin gerçekleşmesine yönelik olarak yeteneklerine ilişkin yargılarını içeren, sonuç beklentisi bireylerin davranışlarının sonuçlarına ilişkin tahminleri ile ilgilidir. Bu tahminler hangi davranışların hangi sonuçlara yol açacağı ile ilgili bireyin algılarını içerir (Bandura, 1997). Bireylerin kendi yeterliklerine yönelik inançları ile çevresindekilerin o kişiye yönelik yeterlik algısı farklı olabilir. Özyeterliği, genel anlamda bireyin sahip olduğu yeterlikleri ile bir görevin ya da sorunun çözülmesinde kendisini yeterli hissetmesi diyebiliriz. Buda kişisel bir yargıdır. Birey, kendi hakkında oluşturduğu düşünceleri, duyguları ve yaşadıklarından edindiği bilgilerle bu çıkarımda bulunabilir. Kendine inanan birey bir durum karşısında harekete geçebilir. Harekete geçen birey; çözme becerisine, kişiliğine, yeteneğine, sahip olduğu değerlere ve yaşantılarına güvenir.

Schunk (1990)'a göre; yeterlilik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergiler (Eataon ve Dombo, 1997; Sharp, 2002). Ayrıca Bandura özyeterliğin üç bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar: 1) Bir işi yapmaya karşı duyulan istek, 2) Bir işi yerine getirmeye yönelik çaba,3) Bir düşüncüyü genelleyebilmedir (Norman ve ark; 2001, s. 36).

Yenilmez ve Kakmacı 'ya (2008, s.3) göre özyeterlik inancı, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olup, sosyal şartlarda ve sosyal değişiklikler de

tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği, kariyeri vb. gibi durumları teşvik edici bir rol oynar. Aynı zamanda, insanların gerçek performansları, özel bir çalışma üzerindeki çabalarının miktarı ve amaç oluşturmalarındaki davranışsal seçimlerinin de önemli bir işaretçisidir (Choi, Perice ve Vinokur, 2003, s.360). İnsanların zorluklar karşısında başarılı olmaları onlardaki özyeterliğin artmasında büyük rol oynar. (Spieker ve Hinsz 2004, s.195)'in yapmış olduğu araştırmalarda başarılarıdaki tekrarın özyeterliği arttırdığı görülmüştür. Özyeterlik duygusu ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Özyeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat özyeterliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bireyin kendine olan inancı arttıkça problemi aşmak, problemi çözmedeki süreç ve problemin aşamaları o kişi için daha az sıkıntı yaratabilir. Çünkü özyeterliğe sahip bireyler problem çözmede kendini yeterli hissedebilir.

Bilgin'e (2009b) göre, bilişsel esnek olan birey davranışının sonucunun başarılı olacağına inanmaktadır. Martin ve Anderson'a (1998) göre, özyeterlik bilişsel esnekliğin bir parçasıdır çünkü; bireyler belirli bir durum karşısında alternatif davranış seçenekleri olduğunun bilincinde ve esnek olmaya istekli olsalar dahi, istenen davranışı gösterebilme konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri de gerekmektedir. Zimmerman ve Cleary (2006) ise özyeterlik ve öz düzenleme kavramlarının karşılıklı olarak birbirini etkilediğine değinmiştir. Buna göre, bireylerin özyeterlik inançları öz düzenleme süreçlerini; öz düzenleme becerileri de kendi yeterliklerine yönelik algılarını etkileyebilmektedir. Öz düzenleme becerileri olan öğrenciler başarılı olmak amacıyla, kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Bu noktada, bilişsel açıdan esnek bireylerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akranlarına göre daha gelişmiş olacağı düşünülmektedir.

Kişisel yeterlilik inançları yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici fonksiyonuna rağmen, özellikle ergenlik döneminde daha çok önem kazanmaktadır (Caprara ve ark.1998). Kişinin fiziksel başarılarıdaki yeterliliği bedensel olarak sağlık

fonksiyonlarında ve stresle mücadele etme gibi alanlarda büyük önem taşır (Bandura, 2004, s.623). Ergenlik sık sık psiko-sosyal bir karmaşa dönemi olarak nitelendirilir. Yaşamın hiçbir dönemi problemsiz değildir, tekrarlayıcı “stres ve fırtınaların” aksine çoğu ergen aşırı rahatsızlık ya da uyumsuzluk yaşamadan bu dönemdeki önemli değişimleri yaşamaktadır. Buna rağmen, ergenliğe yetersizlik duygusu ile giren genç çevresel taleplere zayıf tepkide bulunacak ve rahatsızlıklar karşısında çabuk incinecektir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikli olarak başarı deneyimleri inşa edilerek kişisel yeterlik güçlendirilmelidir (Bandura, 1994). Her gelişim dönemi başa çıkma yeterliği için yeni meydan okumaları beraberinde getirir. Özyeterlik algısı, öz-düzenleme vasıtasıyla akran baskısına karşı koyarak davranış problemlerini azaltıp okul başarısını artırmakta ve akranlar arasında ilgiyi yükselterek ergenlerin gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2004). Ergenlik dönemi her ergeni zorlar ve karmaşaya itebilir. Ancak, ergenin bu sürece kadar getirdiği kendisine ilişkin yargı ve inançları, bu dönemin daha az sancılı geçmesine katkı sunabilir. Kendine ve yapabileceklerine ilişkin inanç, ergeni karşılaşılabilecekleri karşısında güçlü kılabilir.

2.4.Özyeterlik İle İlgili Çalışmalar

Yurtdışında yapılan özyeterlik ile ilgili çalışmalar:

Bouffard ve Bouchard (1990), yılında yaptığı çalışmada; Performans gösterecekleri alanda eşit bilgi ve beceri düzeyine sahip öğrencilerin özyeterlik düşüncelerinin, bilişsel performanslarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Düşük ve yüksek özyeterlilik düzeyine sahip 64 üniversite öğrencisi ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Sonuçta öğrenciler, eşit düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmalarına rağmen, yüksek özyeterliğe sahip öğrenciler daha yüksek devamlılık gösterdiklerini bulmuşlardır.

Pastorelli, Caprara ve Bandura (1998) yılında; Çocukların Algıladıkları Özyeterlik Anketinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yapmışlardır. Çalışmaya İtalya’da yaşayan 4. ve 5. Sınıfa giden 254 öğrenci ile 9-16 yaşları arasındaki ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Çocukların faaliyetlerinin farklı alanlarını

yansıtan 7 ölçek (başarı özyeterliği, öğrenme özyeterliği, eğlence özyeterliği, arkadaş özyeterliği, beklentileri karşılama özyeterliği, sosyal özyeterlik, girişkenlik özyeterliği) uygulanmıştır. Sonuçlar özyeterlik yapısının çok boyutluluğunu desteklemektedir. Dört faktörün varlığını göstermiştir bunlar; Akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, düzenleyici özyeterlik ve spor özyeterliğidir. Bandura ve diğ. (2001), çocukların amaçlarını şekillendiren özyeterlik algısı ve kariyer yörüngelerini araştırmışlardır. Çalışmaya 12 ila 15 yaş arasında değişen 272 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, her hangi bir değişken için yaş ilişkisinin önemli olmadığı ve akademik özyeterliklerin de farklılık görülmemiş. Erkek öğrencilerin bazı derslerde (Matematik, Coğrafya) özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu, akran baskısında ise özyeterlik algısının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

Elizabeth ve ark. (2004), kentte yaşayan ergenlerin anlaşmazlık tarzları, özyeterlik, öz denetim ve geleceğe yönelik yönelişlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, düşük özyeterlik seviyesine sahip ergenlerin yüksek ümitsizlik sonuçlarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öz denetim ölçeği sonuçları ile özyeterlik sonuçları arasında ve ümitsizlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş. Ayrıca yüksek öz denetim seviyeleri, düşük özyeterlik sonuçları ve ümitsizlik ölçeğindeki yüksek sonuçlar birbiriyle ilişkili olduklarını göstermiştir. Cinsiyet ve ırksal farklılıkların özyeterlik, özdenetim ve ümitsizlik üzerinde etkili olduğu, kız öğrencilerin erkelerden daha yüksek özyeterliğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyetin, özyeterlik ve özsaygı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını yaptıkları araştırma sonucunda bulmuşlardır.

Salami (2010), yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki stresleri ile psikolojik iyi oluşlarının arasındaki ilişkiyi ve özyeterlik hali, baş etme stratejileri ve negatif sosyal ilişkileri ile beraber gözlemlemiştir. Çalışma grubu, güneybatı Nijerya'dan seçilen 420 öğretmen seçerek oluşturmuştur. Çalışma sonucunda mesleki stresin psikolojik iyi oluşu negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, özyeterliğin, psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde yapılan özyeterlikle ilgili çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi alanları ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inanç düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına, okudukları lise ve bölüm türüne vb. değişip değişmediğinin araştırıldığı görülmektedir. İlgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Çelikkaleli, Ö. ,Gündoğdu M., Esen Kıran B., (2006) . Ergenlerin yetkinlik beklentisi düzeylerini, ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin (Muris, 2001) Türkçe uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Liselerden 731 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç alt faktörden (akademik, sosyal, duygusal) oluştuğu gözlenmiştir. Bulgular, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ve test tekrar test güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerliliğini incelemek amacıyla Kovaks (1981) ÇDÖ ile EYBÖ arasındaki korelasyon hesaplanmış ve sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Ayrıca yapılan varyans analizi, düşük depresyon düzeyine sahip ergenlerin yüksek akademik ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Sezer, İşgör, Özpolat ve Sezer (2006), Değişik orta öğretim(lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlilik algılarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 196 öğrenci alınmıştır. Öğrencilerin özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla "Öz Etkilik-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Apartman katında oturan öğrencilerin özyeterlik düzeyi müstakil(bahçeli) evlerde oturanlardan yüksek çıkmıştır. Sınavla ve yetenekle öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik düzeyi, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları yer köy, ilçe ve şehir olmasına göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Telef ve Karaca (2011) tarafından ergenlerin özyeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin özyeterlikleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1250 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz-yeterliğin

cinsiyete, yaşa, okul başarısına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Arslan (2011), araştırma ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performanslarıyla ilgili özyeterlik inançlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. 1049 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. “Özyeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin en çok sözel ikna ve performans başarılarının özyeterlik inançlarını geliştirdiğini; psikolojik durum ve dolaylı yaşantıların daha az geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyonu gösteren ve özyeterlik inancını en fazla yordayan faktör performans başarıları faktörü olduğu bulunmuştur. Performans başarılarının yanında dolaylı yaşantılar ve sözel ikna faktörleri öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik inançlarının yordayıcısı olmuştur.

Altun ve Yazıcı (2013), ergenlerin benlik algılarının yordayıcısı olarak akademik özyeterlik inancı ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelemişlerdir. Çalışmaya 382 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Yapılan istatistik sonuçlarına göre ergenlerin benlik algılarının sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre farklılık göstermediği buna karşılık okul türü ve seçilen alana göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir.

Certel, Bahadır, Saraçoğlu, Varol (2015), lise öğrencilerinin özyeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeylerini cinsiyet, başarı ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemiş ve özyeterlik ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. 410 öğrenci ile çalışmış özyeterlik ölçeği ve öznel iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin duygusal özyeterlikleri istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Öznel iyi oluş düzeyi ve özyeterlilik öğrenci okul başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve özyeterlikleri spor yapmayanlara göre

istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksektir. Öznel iyi oluş düzeyi ile özyeterlik arasında ise pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Uysal ve Bingöl (2014), ergenlerde risk alma davranışının özyeterlik ve farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 394 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılara kişisel bilgi formu, Ergenlerde Risk Alma Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ergenlerde risk alma davranışı özyeterlik arasında negatif ilişki olduğu ve risk alma davranışının yaş, cinsiyet, akademik başarı ve algılanan anne-baba tutumlarına göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Balkıs, Duru, Buluş (2005) tarafından, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç ve arkadaş gurubu ve okula bağlılık ilişkisi incelenmiştir. 517 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Şiddete yönelik tutum ölçeği ve algılanan çok boyutlu şiddet kaynakları ölçeği kullanılmıştır. Bulgular şiddete yönelik tutumun şiddete kaynaklık eden medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç ile pozitif ilişkili olduğu buna karşın aidiyet duygusu ve özyeterlik inancı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Laçın, D.G.B. (2015). Üniversite öğrencilerinde özyeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeylerini incelemiştir. 549 üniversite öğrencisiyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Genel Özyeterlik Ölçeği ve Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik düzeylerine göre cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel esneklik ile genel özyeterlik ve stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımın birlikte bilişsel esnekliği yordadıklarını göstermiştir.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. Bu makalede özyeterlilik inancı kavramı tartışılmıştır. Özyeterliliğin eğitim açısından önemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin özyeterlik inançlarının nasıl geliştirebilecekleri işlenmiştir. İnceleme sonunda

öğretmenlere, öğrencilerinin özyeterlilik inançlarını geliştirmelerinde yardımcı olacağı düşünülen öneriler getirilmiştir.

Sakarya, Ö. (2013). Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlilik düzeylerini incelemiştir. Lise 10 ve 11. sınıfa giden 300 öğrenciyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında, kısa semptom belirtileri, duygusal özyeterlilik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma sonunda, ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlilik arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin duygusal özyeterlilikleri attıkça, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Duygusal anlama özyeterliliğinin ergenlerin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ifade etmiştir. Ergenlerin anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon hostilite belirtileri cinsiyete göre incelendiğinde ise kızların depresyon oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Vardarlı, Ö. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeylerinin yordanmasını araştırmıştır. 571 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada Genel Özyeterlilik Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygı Ölçeği, Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile bilgiler elde edilmiştir. Genel özyeterliliğinin en iyi yordayıcısının özsaygı olduğunu, ikinci önemli yordayıcının sosyal beceri ve daha sonra başarı düzeyi, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin izlediğini göstermiştir.

2.5. Ergenlik ve Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 2005). Yörükoğlu, gençlik çağını şöyle tanımlamıştır. Gençlik, hem biyolojik ve ruhsal, hem de toplumsal bir kavramdır. Kişi üretici duruma geçtiği veya yuva kurup çalışmaya başladığı zaman gençlik çağı bitmekte, erişkinlik başlamaktadır (Yörükoğlu, A.1990, s.3).

Ergenlik, erinlik (puberte) ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi

kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır (İnanç ve ark., 2004).

Ergenlik, yaşamın ilk iki yılı dışında, büyüme ve olgunlaşmayla ilgili en yoğun değişimlerin yaşandığı bir gelişme dönemidir. Yaklaşık sekiz yıl süren ergenlik, öncelikle bir fizyolojik değişim dönemidir. Bu değişim; duygusal, sosyal ve zihinsel olgunluğa elverişli bir temel hazırlar (Yavuzer, 2005,s.20-21). Ergenlik hızlı bir fizyolojik gelişimin ötesinde karışık bir gelişim sürecidir. Aynı anda aşılması gereken pek çok gelişim görevlerini de içinde barındırır.

Ergenlik 9-11 yaşlardan başlayarak 17-18 yaşlarına kadar sürebilen hızlı fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal değişimler ve bunların yarattığı kaygı ve stres kız ve erkek ergenlerde farklı tepkilere yol açar (Sayıl, ve ark., 2002,s.48). Ayrıca ergenlik iklim koşullarına göre de farklılık göstermektedir. Çubukçu ve Sivaslıgil'in (2007) çalışmasında da belirtildiği gibi ergenlik çağı ülkemizde kızlar için 13-14, erkek çocuklar için de 14-15 yaş aralıklarıdır. Ergenlikte en dikkate değer değişiklik ergenlik döneminin başlangıcında, fiziksel olarak meydana gelir. Herkes bu evreden er ya da geç geçer. Bu dönemde değişen fiziksel özellikler ergenin sesi ve yüz çehresinin değiştirmesinin yanı sıra ikincil cinsiyet özellikleri de ortaya çıkarır Kızlar için bu göğüs gelişimi ve kalçaların genişlemesi, erkekler için ise daha kaslı bir yapıya sahip olma, omuzların genişlemesi ve sakal çıkması anlamına gelir. Her iki cins için de bedensel değişimlerle ilgili kaygılar, ergenlerin fiziksel ve psikolojik bir takım sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Yöntem ve Güler, 2007). Ergende yaşanan bu değişimlere uyum son derece zorlayıcı olabilir. Bazı ergenler için yaşanan bu değişim daha az sancılı geçerken, bazı ergenler için ise çok daha zorlayıcı olabilmektedir.

Zihinsel gelişimde ise, Piaget'ye göre birey ergenlik dönemi ile birlikte yetişkin gibi düşünebilir, yani somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçer. Ergen zihninden işlemler yapabilir, varsayımlar ileri sürerek çeşitli olasılıklar üzerinde akıl yürütebilir, gözlemler yaparak bundan ilkeler çıkarabilir. Ayrıca bilimsel sorunlara çözümler arayabilir. Kısaca soyut düşünebilme, denenceler ileri sürme, akıl yürütme ve tümünden geliş yoluyla düşünebilme söz konusudur (Bacanlı,

2000; Kulaksızoğlu, 2002). Sevgi, nefret, olumsuz sayılar, güçler, hız, zaman ve atomik konuşmalar gibi kavramları etkili bir şekilde kullanabilir. Bir başka deyişle düşünceler hakkında düşünür. Ortalama 15 yaş civarında birey entelektüel olgunluğa ulaşır. Zihinsel faaliyetleri en üst noktasına ulaşır (Charles, 1999). Soyut işlemler döneminde birey, evreni kendi algıladığı neticesinde anlamlandırmaya çalışır. Bunu yaparken, geçmişten getirdiği bilişsel ve duyuşsal birikimini ve çevresinden elde ettiği deneyimleri kullanır. Bu dönemde, bireyin çevresindeki uyarıcıların zenginliği onun soyutlama becerilerinin de gelişimini etkileyebilir (Yapıcı, 2006). Ergenlikte zihinsel gelişimde olgunlaşma ve değişimler görülmeye başlar. Ergenlik dönemi sorgulamaların olduğu bir olayın neden, niçin olduğunu analiz ve sentez gibi önemli düşünce becerilerini kullanarak çözmeye başlayabilir. Bu çözüm anında, o ana kadar tüm edinimleri kullanarak sonuca ulaşmaya çalışacağı düşünülebilir.

Ergenler bu dönemde bağımsızlaşmak isteyecektir. Buda, cinsel olgunlaşmanın gerektirdiği bir özelliktir. Artık olgunlaşmaya başlayan ‘ergen’, kendi seçimlerini yapacak, kendi yaşamını düzenleyecektir, bunlar için de bağımsız olmak isteyecektir. O zamana kadar ‘aile bağları içinde rahat eden, güven duyan, kendisine güven duyulan çocuk’ artık aile bağları dışına çıkmak istemektedir. Artık, aile bağları içinde, eskisi gibi rahat değildir. Güven duymayı da ailesi yerine kendisinden beklemektedir, ancak bunu nasıl yapabileceğini henüz bilmemektedir. (Atabek 2002, s. 58). “Sağlıklı bağımsızlık, gencin yaşantısında önemli yeri olan kişilerle ilişkilerini zedelemekten, yaşamını bir yetişkin olarak sürdürebilmek için gerekli olan becerileri elde edebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesidir. Başka bir deyişle, genç insan hem kendi öz benliğine sadık kalabilmeli, hem de yakınlarının beklentilerine cevap verebilmelidir” (Yavuzer, 2005, s. 27). Ergenin sağlıklı bir ergen, yetişkin olabilmesi için bağımsızlaşması ve bağımsızlaşırken de ailesinden yeterli destek ve güveni alması gerektiği düşünölmektedir. Bağımsızlaşamayan ergenin ise yaşamıyla ilgili kararlarını, sorumluluğunu ve sorun çözümede sıkıntılar yaşayabileceğinden söz edilebilir. Bu süreçte ergen daha çok akranlarıyla zaman geçirmek isteyebilir. Arkadaş görüşleri, beğenileri ve eleştirileri önem kazanabilir. Akran etkileşimi benzer problemlerin yaşanıyor olması kuşak çatışması, benzer şeyleri sevme ya da sevmeme gibi konularda kendisine destek bulabilir.

Ergenlik, çocukta ve ailelerinde pek çok değişikliğin meydana geldiği bir dönemi kapsar. Çocuk, hormonları vasıtasıyla yetişkin olmaya başladıkça fiziksel olarak değişime uğrar ve duygusal olarak iniş ve çıkışlar yaşarlar. Bazen üzgün olurlar ve çoğu zaman da neden böyle hissettiklerini açıklayamazlar. Ancak bu çağda bulunan bireyler karşı karşıya kaldıkları tüm sorunları çözerken bilişsel, sosyal, duygusal açıdan da olgunlaşırlar (Tümöklü ve Şahin, 2004, S.46). Ergenlikte görülen bedensel ve zihinsel gelişimler psikososyal değişimi de beraberinde getirir. Erikson, ergenlik dönemini, kişinin kendisine “ben kimim?” sorusunu sorduğu ve cevap aradığı dönem olarak görmektedir. Bu dönemde hem çocuğun kendisini ve dünyayı algılayışı, hem de diğer insanların çocuğu algılayışı eskisi gibi değildir. Bu dönemi başarıyla atlatanlar kimlik duygusu kazanırken, başarıya atlatamayanlar rol karmaşasına düşmektedirler (Bacanlı, 2000; Erden ve Akman, 2001). Ergenlik döneminde her genç aynı süreçten geçmesine rağmen bazı ergenler bu süreci daha başarılı atlatırken, bazı ergenler için bu baş edilmesi zor bir duruma dönüşebilir. Kimlik arayışında başarılı olan ergen rol karmaşası yaşamayabilir. Özellikle ergenlik dönemine gelinceye kadar bireyin ailesiyle kurduğu ilişki, aile içi yaşamın dingin ve demokratik olması bu dönemin daha başarılı atlatılmasında olumlu katkısı sunacağı düşünülmektedir.

Birey ergenlikte cinsellikle ilgilenmeye, cinsel konulara ilgi duymaya başlarlar. Karşı cinsle zaman geçirmekten ve dokunmaktan keyif almaya başlar. Çocuk sahibi olabilecek biyolojik yetkinlik kazansalar da ruhsal anlamda bu sorumluluğu alabilecek durumda değillerdir. Olaylara veya sorunlara farklı açılardan da bakmaya, düşünmeye ve yorumlamaya çalışır. Kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının daha fazla farkındadırlar. Ergenin en çok ailesiyle yaşadığı sorunlardan biride bağımsızlaşmaya duyulan istek ve çabadır. Bağımsızlaşmak isteyen gencin ailesinin ergenliğe bakış açısı ve ergenle kurduğu ilişki bu konuda yoğun olarak ortaya çıkar. Geleceğe yönelik beklentileri ve hayalleri oluşmaya başlar. Bu alanların her birindeki gelişim ergenlik yıllarında özel bir yer tutar. Ergenlik temel amacı çocukların yetişkin rollerine hazırlandığı bir geçiş dönemi olarak görülür. Ergenliğin belli bir başlangıca ve belli bir bitişe sahip olarak görmek yerine, dönemi olgunlaşmamışlıktan olgunlaşmışlığa biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik

bir dizi geçiŖten oluŖan bir dönem olarak dŖnmek daha anlamlıdır. Bu dönemi özellik ya da önem veren Ŗey ergen geliŖiminin üç özelliğidir: erinliğin baŖlaması, daha ileri dŖnme yeteneklerinin ortaya ıkıŖı, toplumsal yeni rollere geiŖ (Steinberg, 2007). Ergenliğe bir dönem olarak bakmak, son derece sınırlayıcı olmaktadır. Aslında ergenlik dönemden çok uzunca bir süreci kapsamaktadır. Ergenin birey olma yolunda ilerlediği zorlayıcı bu süreç yeni bedenine alıŖma, duygularını kontrol edebilme, sosyal çevrede kabul görmek ve kendi benliğini ortaya koymak kendisinden ve gelecekten neler beklediğini fark etmek her ergen için farklı etki yaratabilir.

Ergenlik dönemi, beraberinde getirdiği bu deđiŖimlerle birlikte gelen bazı yaŖam görevlerinin de üstesinden gelmesi gerekmektedir. Bu yaŖam görevleri Ŗunlardır: bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkin biçimde kullanmak, eril ya da diŖil bir toplumsal rolünü gerekleŖtirmek, her iki cinsten yaŖıtlarıyla yeni ve daha olgun iliŖkiler kurmak, ana-babadan ve diğer yetiŖkinlerden duygusal bağımsızlığını geliŖtirmek, ekonomik bir mesleğe hazırlanmak, evliliğe ve aile yaŖamına hazırlanmak. Toplumsal açıdan ise; sorumlu bir davranıŖı istemek ve gerekleŖtirmek, davranıŖın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlak sistemi kazanmak, bir ideoloji geliŖtirmektir. Bu görevlerdeki baŖarı ya da baŖarısızlık geniŖ ölçüde ergenlik ve yetiŖkinlikteki uyumunu ve baŖarıyı belirler (Gander, Gardiner, 1993). Bu doğrultuda ergenlik dönemindeki yaŖam görevlerini baŖarılı geçiren ergen, yetiŖkinlik sürecinde daha uyumlu ve baŖarılı bir yaŖantıya sahip olabilir. Eksik kalan ya da baŖarılı atlatılmamıŖ yaŖam görevleri ise yetiŖkinlikte sorun olarak karŖısına sorun olarak çıkabilir.

Ergenlik kültüre ve toplumlara göre deđiŖiklik göstermektedir. Çünkü ergenin geliŖimsel görevleri büyük ölçüde sosyal evre tarafından belirlenir ve her toplumun ergenlik dönemindeki gence yaklaŖımı ve beklentileri farklıdır. Kültürler arasında yapılan karŖılaŖtırılmalı alıŖmalar ergenlik özelliklerinin bazı benzerlikler yanında kültüre bağlı önemli farklılıklar da gösterdiğini ortaya koymaktadır (uhadaroğlu ve ark. 2004). Ülkemizde ergenlik döneminde bir gencin üstesinden birçok Ŗeyin gelmesini beklenirken son zamanlarda bu beklenti daha çok akademik baŖarı üzerine yođunlaŖmıŖ durumdadır. Sosyal çevrenin ergen üzerinde gireceği sınavlarda baŖarılı

olması konusunda (Okul sınavları, TEOG, LYS) daha çok baskı kurduğu düşünölmektedir.

Bu görevlerin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi uyum ve başarıyı dolayısıyla bireyin kendisi hakkında olumlu fikirlere, olumlu duygulara sahip olmasına, yaşamından daha fazla doyum almasına neden olabilir. Kendisi hakkında geliştirdiği olumlu ya da olumsuz bakış açısı kendini değerli ya da değersiz görmesine katkı sunabilir.

Çocuğun diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı, hayatının ilk yıllarındaki öğrenmelerine bağlıdır. Bu bakımdan anne baba ve diğer yetişkinlerin sosyal davranışları çok önemlidir (Kulaksızoğlu, 2002). Bu da ergenin yaşadığı çevrenin ne kadar sağlıklı ve doğru kararlar alabilen, ailenin sorunları karşılama, çözüme yöntemleri de ergen için önemli bir gösterge olabilir. Ergenlerin yaşamlarında doğru modellerin olması, modellerden olumlu etkilenmelerine etki sağlayabilir.

Yapılan çalışmalarda, sağlıklı ergenlerin bu dönemde aileleriyle ilişkilerinde çok önemli kopukluklar yaşamadıklarını, ancak aile ile ilişkilerini sürdürürken kendi bireyselliklerini de ortaya koyma çabası içinde olduklarını göstermiştir ki bu da, ilişki tarzlarındaki değişikliklerle mümkün olabilmektedir (Çuhadaroğlu ve ark. 2004). Aile ortamının ve yetiştirme tutumlarının çocuğun kişilik yapısını etkilediği bilinmektedir. Özellikle ergenin demokratik aile tutumları sergileyen aile ortamlarında ergenin geçirmesi gereken yaşam görevleri süreçleri sağlıklı bir şekilde geçirmesine ortam hazırlayabilir. Ergene anlayış, hoşgörü, destekleyici tutum ve davranışlar sergileyen ailede ergen yaşam görevleri daha başarılı olabilir. Ergenin kendini başarılı bulması, kendisi hakkında olumlu sonuçlar çıkarmasını sağlayabilir. Bunun tam tersi durumda ise aile, çevresinin büyük başarısızlık saydığı olaylarda ergen çok ciddi bunalımlara düşebilir ve kendisi hakkında olumsuz çıkarımlarda bulunabilir. Aile içinde olumlu ilişkiler geliştirmek, duygusal doyum yaşamak, okul ortamında başarı, sosyal alanda kurduğu ilişki ve başarı, ergenin kendine olan güvenini ve cesaretini olumlu yönde etkileyebilir. Buna bağlı olarak ergenin; duygusal, akademik ve sosyal alanda elde ettiği başarılar, yetişkinlik sürecinde de etkili olacağı düşünülebilir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin il merkezinde ve ilçelerinde yaşayan lise 9.,10.,11., ve 12. sınıflarına giden kız-erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Mersin il merkezinde ve ilçelerinde bulunan Anadolu liselerinin 9., 10., 11., ve 12., sınıflarına giden kız-erkek öğrencilerden 1035 kız-erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem grubu seçilirken tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme toplumdaki birimlerin türdeş olmadığı, belirli kriterlere göre birimlerin önemli farklılıklara sahip olduğu durumlara uygulanan bir yöntemdir (Erkuş, 2013). Mersin ili içerisinde bulunan resmi liseden 12 sine ulaşılmıştır. Liselerin 9.,10.,11., ve 12. sınıflara giden öğrenciler rastgele olarak seçilmiştir. Toplam 1163 öğrenciye ulaşılmıştır. Çeşitli hatalar nedeniyle 128 öğrencinin cevapladığı ölçekler araştırmacı tarafından geçersiz bulunmuştur. Araştırmaya 1035 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin buldukları ilçe, okul ve lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıfa devam eden toplam öğrenci sayıları Tablo.1' de verilmiştir.

OKULLAR	KIZ	ERKEK	TOPLAM
İÇEL ANADOLU LİSESİ	84	52	136
75.YIL ANADOLU LİSESİ	60	57	117
ADNAN ÖZÇELİK ANADOLU LİSESİ	73	38	111
MAHMUT ARSLAN ANADOLU LİSESİ	60	60	120
HACI SABANCI ANADOLU LİSESİ	52	46	98
HACI ZARİFE ANADOLU LİSESİ	52	47	99
MERSİN ANADOLU LİSESİ	66	57	123
ŞEVKET POZCU ANADOLU LİSESİ	46	61	107
TEVFİK SIRRI GÜR ANADOLU LİSESİ	70	54	124
GENEL TOPLAM	563	472	1035

Tablo 1

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerinin kişisel bilgilerine ulaşmak için ‘Kişisel Bilgi Formu’, lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirleyebilmek için ‘Bilişsel Esneklik Ölçeği’ (BEÖ) ve özyeterlik düzeylerini ölçmek için ise ‘Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği’ (EYBÖ) kullanılmıştır.

3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel bilgi formunda okul adı, cinsiyet, sınıf, doğup büyüdüğü yer, kardeş sayısı, doğum sırası ve ailenin gelir düzeyi sorulmuştur.

3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 336 kız ve 301 erkek olmak üzere toplam 637 kişiye uygulanmıştır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır (Örneğin, “ Yaparım, Yapamam, “Başarılıyım, Başarısızım”) gibi. Yanıtlayıcı hangi sıfata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sıfata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına ve üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. 19 maddelik BEÖ’deki üç faktör, toplam varyansın %51.33’ nü açıklamaktadır. Ölçekte toplam puan kullanılmaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon $-.44$ olarak saptanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan Cronbach Alpha katsayısının $.92$, ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının ise $.49$ ile $.63$ arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının $.77$, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise $.87$ olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı $.91$ olarak bulunmuştur.

3.5. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)

Araştırmada, ergenlerin özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından

Türkçe 'ye uyarlanan Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği 24 maddeden oluşmakta akademik yetkinlik beklentisi, sosyal yetkinlik beklentisi ve duygusal olmak üzere üç boyut içermektedir.

Akademik Yetkinlik Beklentisi 8 madde (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 ve 22.maddeler), Sosyal Yetkinlik Beklentisi 8 madde (2, 6, 8, 11, 14, 17, 18 ve 20. maddeler) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi 7 maddeden (3, 5, 9, 12, 15, 21, 23 maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin yetkinlik beklentisi düzeyinin yüksek olduğuna, düşük puan ise yetkinlik beklentisi düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık" ve 5 "Her zaman" şeklinde puanlanmaktadır. Toplam ölçekten alınabilecek puanlar 23 ile 115 arasında değişmektedir. Ölçeğin cevaplanma süresi deneme uygulamasında 5-7 dakika hesaplanmıştır.

Ölçek, Murriss (2001) tarafından 330 ergenden ($x=15,3$; $ss=1,0$) toplanan veri ile geliştirilmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için Cronbach Alpha katsayısı .88 ve her bir alt ölçek için ise. 85ile. 88 arasında hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizinde ise ölçeğin eigen değerleri 1'den büyük (6,5; 3,2 ve 2,2) üç faktörden oluştuğu ve bu üç faktörün toplam varyansın %56,7 sini açıkladığı bulunmuştur.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .83, akademik özyeterlik alt ölçeği için .78, sosyal özyeterlik alt ölçeği için .74 ve duygusal özyeterlik alt ölçeği içinse .77 bulunmuştur.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmaya başlamadan önce araştırmacı gerekli izinleri almıştır. Verilerin toplanma işlemi sınıf ortamında, gruplar halinde ve bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler 2013-2014 Eğitim –Öğretim

Yılında Mersin İlinde Anadolu liselerine devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacı örnekleme oluşturan lise öğrencilerine araştırmanın amacı, ölçekler ve gönüllülük ilkesi hakkında bilgi vermiş ve güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla öğrencilerden ölçeklerin üzerine isimlerini yazmamalarını istemiştir. Uygulamalara toplam 1163 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak bu öğrencilerden ölçekleri eksik ya da yanlış doldurulduğu için tespit edilen 128 öğrenci örneklemden çıkartılmış ve geriye kalan 1035 öğrencinin ölçekleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Ergenler tarafından doldurulan ölçek formları, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi, SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklik ile özyeterlikleri arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çift yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılıkların kaynağını test etmek için Tukey uygulanmıştır. Hata payı .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlere ilişkin ölçeklerden elde edilen veriler ve bu verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ergenlerin Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Özyeterlik Arasındaki İlişi:

Araştırmanın birinci alt problemi “Ergenlerin Bilişsel Esneklikler ile Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, araştırmaya katılan öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinden aldıkları ortalama puanları, standart sapmaları ve puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2
Ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi
Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve
Korelasyon Değeri

Puanlar	n	\bar{x}	ss	r	p
Bilişsel Esneklik	1035	73.90	13.50	.47	.000
Akademik Özyeterlik	1035	24.20	5.80		
Bilişsel Esneklik	1035	73.90	13.50	.40	.000
Sosyal Özyeterlik	1035	30.16	5.41		
Bilişsel Esneklik	1035	73.90	13.50	.35	.000
Duygusal Esneklik	1035	22.32	5.64		
Bilişsel Esneklik	1035	73.90	13.50	.54	.000
Genel Özyeterlik	1035	76.68	12.51		

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73,90, standart sapması 13.50'dir. Ergenlerin Akademik Özyeterlik puanlarının ortalaması 24.20, standart sapması 5.80'dir. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Akademik Özyeterlik puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .47'dir. Bu korelasyon katsayısının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur (p=0. 000). Buna göre, ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça akademik özyeterlikleri artmaktadır.

Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73.90, standart sapması 13.50'dir. Ergenlerin Sosyal Özyeterlik puanların ortalaması 30.16, standart sapması 5.41'dir. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sosyal özyeterlik puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .40'dır. Bu korelasyon katsayısının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.000$). Buna göre, ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça sosyal özyeterlikleri de artmaktadır.

Bilişsel esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73.90, standart sapması 13.50'dir. Ergenlerin duygusal özyeterlik puanların ortalaması 22.32, standart sapması 5.64'tür. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar ile duygusal özyeterlik puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .35'tir. Bu korelasyon katsayısının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.000$). Buna göre, ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça duygusal özyeterlilikleri de artmaktadır.

Bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73.90, standart sapması 13.50'dir. Ergenlerin genel özyeterlik puanların ortalaması 76.68, standart sapması 12.51'dir. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanlar ile genel özyeterlik puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .54'tür. Bu korelasyon katsayısının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.000$). Buna göre, ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça genel özyeterlilikleri de artmaktadır.

4.2.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik-Sosyal-Duygusal ve Genel Özyeterlikleri Arasındaki Fark:

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ergenlerin cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeylerine göre akademik-sosyal-duygusal ve genel özyeterlilikleri arasında fark mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Genel Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bilişsel Esneklik	Cinsiyet	Genel Özyeterlik Puanı		
		n	\bar{x}	SS
Düşük	Kız	94	65,52	10,24
	Erkek	68	64,07	13,36
Orta	Kız	227	74,47	10,06
	Erkek	158	73,73	10,22
Yüksek	Kız	240	76,96	12,45
	Erkek	248	81,38	10,83

Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre genel özyeterliklerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Genel Özyeterlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	473,151	1	473,151	4,075	0.44
Bilişsel Esneklik	41718,848	2	20859,424	179,659	.000
Cinsiyet *					
Bilişsel Esneklik	144,849	2	72,424	.624	.536
Hata	119472,547	1029	21,383		
Toplam	6247044,00	1035			

Tablo 4’de yer alan analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri [$F_{(2,1035)}=41718,848$, $p<.05$] ve cinsiyet [$F_{(1,1035)}=473,151$, $p<.05$] açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, genel özyeterlik puan ortalaması orta ve düşük ergenlerden

daha yüksektir. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca kızların genel özyeterlik puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik düzeyleri ve cinsiyet birlikte ele alındığında ise aralarında anlamlı bir fark yoktur.

2.2 Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlikleri Arasındaki Fark:

Tablo 5

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlikten Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bilişsel Esneklik	Cinsiyet	Akademik Özyeterlik Puanı		
		n	\bar{x}	ss
Düşük	Kız	94	17.50	4.00
	Erkek	68	17.05	4.80
Orta	Kız	227	20.50	4.30
	Erkek	158	19.41	4.51
Yüksek	Kız	240	24.04	4.90
	Erkek	248	22.58	4.85

Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre akademik özyeterliklerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	198,325	1	198,325	9,275	.002
Bilişsel Esneklik	5194,170	2	2597,085	121,456	.000
Cinsiyet *	32,425	2	16,212	.758	.469
Bilişsel Esneklik					
Hata	22002,969	1029	21,383		
Toplam	490763,000	1035			

Tablo 6’da yer alan analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri [F(2,1035)=5194,170 p<.05] ve cinsiyet ile bilişsel esneklik düzeyleri birlikte ele alındığında [F(1,1035)=32,425 p<.05] açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, akademik özyeterlik puan ortalaması, orta ve düşük ergenlerden daha yüksektir. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından [F(1,1035)=198,325 p>.05] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.3. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlikleri Arasındaki Fark:

Tablo 7

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlikten Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bilişsel Esneklik	Cinsiyet	Sosyal Özyeterlik Puanı		
		N	\bar{x}	ss
Düşük	Kız	94	26,56	5,52
	Erkek	68	25,45	6,54
Orta	Kız	227	29,92	5,17
	Erkek	158	29,40	4,47
Yüksek	Kız	240	32,39	4,70
	Erkek	248	31,36	4,85

Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal özyeterliklerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	159,396	1	159,396	6,315	.012
Bilişsel Esneklik	4241,524	2	2120,762	84,024	.000
Cinsiyet * Bilişsel Esneklik	16,653	2	8,327	.330	.719
Hata	25971,810	1029	25,240		
Toplam	971889,000	1035			

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri [$F_{(2,1035)}=4241,524$ $p<.05$] ve cinsiyet ile bilişsel esneklik düzeyleri birlikte ele alındığında [$F_{(1,1035)}=16,653$ $p<.05$] açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, sosyal özyeterlik puan ortalaması, orta ve düşük ergenlerden daha yüksektir. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından [$F_{(1,1035)}=159,396$ $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.4. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Duygusal Özyeterlikleri Arasındaki Fark:

Tablo 9

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Duygusal Özyeterlikten Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bilişsel Esneklik	Cinsiyet	Duygusal Özyeterlik Puanı		
		n	\bar{x}	ss
Düşük	Kız	94	18,97	5,43
	Erkek	68	19,01	6,14
Orta	Kız	227	21,30	4,90
	Erkek	158	21,99	5,09
Yüksek	Kız	240	24,05	5,60
	Erkek	385	23,96	5,68

Cinsiyetleri farklı ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre duygusal özyeterliklerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Duygusal Özyeterlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	8,878	1	8,878	.309	.578
Bilişsel Esneklik	3304,796	2	1652,398	57,520	.000
Cinsiyet * Bilişsel Esneklik	32,911	2	16,455	.573	.564
Hata	29560,485	1029	28,727		
Toplam	548609.00	1035			

Tablo 10'da yer alan analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri [$F_{(2,1035)}=3304,796$, $p<.05$] ve cinsiyet ile bilişsel esneklik düzeyleri [$F_{(1,1035)}=32,911$, $p<.05$] açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, duygusal özyeterlik puan ortalaması orta ve düşük ergenlerden daha yüksektir. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca Cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ergenlerin bilişsel esnekliklerine göre genel, akademik, duygusal ve sosyal özyeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik araştırma soruları kapsamında elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile genel, akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani, bilişsel esneklik arttıkça genel, akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik artmaktadır. Alan yazın taramasında bilişsel esneklik ile özyeterlik arasında ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle yapılan araştırmalarda özyeterlilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki bağımsız olarak akademik, sosyal, duygusal özyeterlilik olarak çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle burada da alt başlıklar halinde bulgular tartışılacaktır.

5.1. Ergenlerin Cinsiyet Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Genel Özyeterlikleri Arasındaki İlişki Ve Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu:

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile genel özyeterlikleri arasında ilişki olduğu yani bilişsel esneklik arttıkça genel özyeterliliğin de arttığı görülmektedir. Aynı zamanda ergenlerin, bilişsel esneklik düzeylerine göre genel özyeterlikleri farklılaşmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin genel özyeterlikleri diğerlerine göre daha yüksektir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise kızların genel özyeterlik puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyleri ve cinsiyet birlikte ele alındığında ise aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ritter ve diğerleri (2012), göre olağandışı ve beklenmedik olaylar bireylerin normal yaşamlarında farklılık yaratmakta ve var olan bilişsel şemalarını

değiştirmektedir. Bu sayede, bireylerin bilişsel esneklik özelliği gösteren bir düşünme biçimi geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Yücel (2011), öğrenci başarısı ile bilişsel esneklik arasında olumlu doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha gelişmiş problem çözme becerisine sahip olduğu belirtilmektedir. Martin ve Anderson (1998) ve Martin ve Rubin (1995) bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtmişlerdir. Bandura (1994), bireyin duruma uygun en iyi alternatifi seçtiğinin farkında olsa bile istediği sonucun ortaya çıkmasını sağlayacak yetkinlik beklentisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Pastorelli, Caprara ve Bandura (1998), özyeterlik algısının çok boyutlu olduğunu belirtmektedirler. Bilişsel esneklikle yakından ilişkili olduğu düşünülen bazı değişkenlerin özyeterlik inancıyla ilişkisini gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, başa çıkma kontrol algısı ve sosyal geri çekilme davranışları sosyal özyeterlik algısı ile ilişkilidir Palancı (2004). Şiddete yönelik eğilimler ile özyeterlik inançlar arasında negatif ilişki olduğu, bireyin şiddete yönelik inançların tersine, kendine yönelik inançlarının daha az şiddet eğilimi ile ilişkili olması yönünde bulgular elde edilmiştir (Balkıs, 2005). Başka bir çalışmada özyeterlik düzeyi yükseldikçe zorbalık ve şiddetin azaldığı yönünde incelemeyi (Karataş, 2009) yapmıştır. Genel özyeterliğin en iyi yordayıcısı özsaygı ve sosyal beceridir (Vardarlı, 2005). Altun ve Yazıcı (2013) akademik özyeterliği yüksek öğrencilerin benlik algılarında anlamlı farklılık yarattığını belirtmektedirler.

Cinsiyetle ve bilişsel esneklik ilgili yapılan araştırmalarda da incelendiğinde de, herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Martin ve Rubin (1995), ve Zong ve ark. (2010) çalışmalarında bilişsel esnekliğin cinsiyete göre değişmediğini belirtmektedirler. Bilgin (2009), Diril (2011) ve Öz (2012)'in çalışmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Sapmaz ve Doğan (2013) ise bilişsel esnekliğin cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkekler lehine anlamlı ölçüde değiştiği belirtilmiştir. Çelikkaleli (2014), ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel özyeterlik durumları incelendiği bazı çalışmalarda; erkeklerin özyeterliğinin yüksek olduğu (Sheldon, 1989; Pintrich ve De

Groot, 1990; Çetin, 2007), yapılan bazı çalışmalarda ise cinsiyetin özyeterlik üzerinde etkisi olmadığı (Bozkurt, 2013; Pajares, 1996; Vardarlı, 2005; Kumar ve Lal, 2006; Keskin ve Orgun, 2006; Yıldırım ve İlhan 2010) görülmüştür. Özyeterlik ile ilgili araştırmalarda bu farklılığın kültürlerin cinsiyet rolleri ile ilgili tanımlamalarından (Scholz ve ark., 2002) ve eğitimsel faktörlerden (Bacchini ve Magliula, 2003) kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Elizabeth ve diğ. (2004), cinsiyet ve ırksal farklılıkların özyeterlik, özdenetim ve ümitsizlik üzerinde etkili olduğu, ancak cinsiyetin, özyeterlik ve özsaygı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını yaptıkları araştırma sonucunda bulmuşlardır. Cinsiyetler arası farkın azalması, kadın erkek rollerinin toplumda aynı ortamlara eşit düzeyde katılımları, bu anlamda sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklendiği söylenebilir.

5.2. Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik özyeterlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Yani bilişsel esneklik arttıkça akademik özyeterlik de artmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, akademik özyeterlikleri orta ve düşük ergenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Problem çözmenin akademik özyeterlikle ilişkisi düşünüldüğünde, Özge (2011)'nin çalışmasında yüksek bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin, problem çözme becerilerine sahip olduğunu belirtmesi bu araştırma için önem taşımaktadır. Chemers ve ark. (2001) göre akademik özyeterlik öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda kendilerine olan özgüvenleri, bu kapsamda öğrenebilmek için bireyin etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve kendi performansını etkili bir şekilde düzenleyebilmesidir.

Pajares (2002) ve Zimmerman (2000), kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrenenlere kıyasla bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olan öğrenenler daha kolay uyum sağladığını belirtmektedirler. Daha sıkı çalışırlar, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri ve zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilerler. Ayrıca, Telef (2011), ergenlerin olumsuz benlik algıları arttıkça akademik özyeterliklerinin azaldığını ifade etmiştir. Ergenin kendini algılayış biçimi o konuda yeterliliğiyle ilgilidir. Bauffard ve Bouchard (1990) , eşit düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmalarına rağmen, yüksek özyeterliğe sahip öğrencilerin daha yüksek devamlılık ve motivasyon gösterdiklerini bulmuşlardır.

Bandura ve ark., (2001) özyeterlik düzeyi yüksek olan erkek öğrencilerin bazı derslerde (matematik, coğrafya) kızlardan daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Arslan (2011), performans başarılarının yanında dolaylı yaşantılar ve sözel ikna aktörleri öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bandura (1977, 1997), bireyin güçlü bir özyeterlik inancının oluşmasında, kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Özellikle akademik başarıda geri bildirim sosyal ve duygusal alana göre daha çabuk ve çok tekrarlanan bir durumdur.

Ayrıca öğrencilerin başarılı olmaları, onların özyeterlik algıları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna göre 14-17 yaşa kadar ergenin akademik yaşamında doğrudan edinmiş olduğu deneyimler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalara göre özyeterlik inancının akademik başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Yani özyeterlik ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Akbaba, 2004). Öncü (2012) de ders başarısı arttıkça, akademik özyeterliğin arttığını ifade etmektedir.

Alper ve Deryakulu (2008) deneysel işlemin öğrenci başarısı ve kalıcılığı arttırdığı, bilişsel esneklik üzerinde anlamlı farklılaşma yarattığını, Çuhadaroğlu (2011) ise şekilsel yaratıcılık ile bilişsel esneklik arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Yücel (2011), başarı ve bilişsel esneklik arasında olumlu bir

ilişki olduğu ve bilişsel esnek bireylerin problem çözme beceri yüksek bireyler olduğunu, Zahal (2014) ise bilişsel esneklik puanları ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Telef ve Karaca (2011), akademik özyeterlik ile cinsiyet arasında farklılık gösterdiğini, Çelikkaleli (2014), ise akademik özyeterlik ile cinsiyet arasında farklılık göstermediğini vurgulamıştır. Schunk ve Pajares, (2001) sosyal, kişilik ve akademik boyutlardaki değişkenler arasında ortaya çıkan cinsiyet farklılığın, cinsiyetlerin kendine özgü nitelikleri kadar özellikle akademik ve mesleki konularda daha çok cinsiyet yönelimlerinden (yaşanılan toplumda o toplumun cinsiyet üzerine geliştirdiği inanç, baskı) kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklendiği söylenebilir.

5.3.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile sosyal özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani bilişsel esneklik arttıkça sosyal özyeterlik de artmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, sosyal özyeterlik puan ortalaması, orta ve düşük ergenlerin daha yüksektir. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sosyal yetkinlik beklentisi bireyin başkalarıyla kurduğu ve geliştirdiği ilişkilerle ilgili bir kavramdır. Rubin ve Martin (1994), bilişsel esnek olan bireylerin kişiler arası ilişkilerde kendisini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bilgin (2009) da sosyal yetkinlik beklentisi bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı farklı insanlarla ilişki kurmasında önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bir insanın farklı insanlarla birlikte olabilmesi için, düşüncelerinde o insanların farklılıklarını kabul edebilecek esneklikte olması gerektiği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliğin sosyal ilişkiler yoluyla sınındığı söylenebilir. Bireyin sosyal

ilişkilere girebilmesi içinde önce bu tür ilişkilere girebileceğine inanması gerekmektedir. Bireyler kendi çevrelerini kısmen kendileri yaratır. Seçimleri yoluyla çevrelerindeki insanları ve içinde yer aldıkları aktiviteleri belirler. Seçilen çevrede, sosyal etkilenme yoluyla bireyin davranışları dolayısıyla kişilik gelişimi ve özyeterlik etkilenir (Bandura 1994, 1989). Dolayısıyla da sosyal yetkinliğin oluşması için bilişsel esnekliğin öncelikli bir faktör olduğunu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel esnekliği yüksek bireylerin, sosyal yeterliliğinin de yüksek olabileceği düşünülebilir. Özbay ve ark., (2012), özyeterlik ile iyi oluş arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öznel iyi olma durumunun mizah, başa çıkma, sosyal özyeterlik ve duyguları düzenleme değişkenlerinin toplam katkısından olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur.

Öz (2012), ergenlerin uyum düzeyi arttıkça, bilişsel esneklikleri arttığını, Martin, Anderson ve Thweatt (1998) iletişim ve bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki, sözel saldırganlık ile negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Ciairano ve diğ. (2006), bilişsel esnek bireylerin daha işbirlikçi davranış sergilediklerini ifade etmişler. Ritter ve ark.,(2012), beklenmedik ve farklı olaylar bireyler yaşadıkça, bilişsel esnekliğin gelişebildiğini belirtmektedirler. Telef ve Karaca (2011), sosyal özyeterliliğin cinsiyetlere göre farklılaştığını, Çelikkaleli (2014), ergenlerin sosyal özyeterliklerinin cinsiyete göre değişmediğini vurgulamıştır. Sosyal ortamlarda kadınların erkekler gibi aynı eğitim fırsatlardan yararlanması, sosyal etkinliklerde varlık göstermesi ve annelerin eğitim düzeylerinin artması erkek ve kızlar arasında ki cinsiyet farkının oluşmamasını sağlayabilir.

Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklendiği söylenebilir.

5.4.Cinsiyetleri Farklı Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Duygusal Özyeterlikleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile duygusal özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani bilişsel esneklik arttıkça duygusal özyeterlik de

artmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, duygusal özyeterlik puan ortalaması, orta ve düşük ergenlerden daha yüksektir. Ayrıca cinsiyet açısından incelendiğinde de erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Pozitif bilişlere sahip bireyler öfkelerini daha uygun yollarla ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğin de, olumlu düşünmeyi sağladığı söylenmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler kendilerine, çevrelerine ve yaşantılarına olumlu bakabilmektedirler (Bilgin, 2009). Yapılan çalışmalarda ergenlerde özyeterliğin akademik performans, depresif durum ve anksiyetenin tahmin edilmesinde oldukça önemli katkısı olduğu belirtilmiştir (Ehrenberg, 1984; Muris, Schmidt, Lambrichs ve Meesters, 2001; Wei, Russell ve Zakalik, 2005; Karademas, 2006; Salami, 2008). Aynı şekilde yaşam doyumu, özsaygı, mutlu olmanın yolları, başa çıkma stratejileri konularında yapılan çalışmalarda öznel iyi oluş düzeyi ile anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Köker, 1991; Nalbant, 1993; Yorulmaz ve Eryılmaz, 2006; Eryılmaz, 2009;2010). Sacharin, (2009) olumlu duyguların oluşumunu bilişsel esnekliğin her durumda olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Özyeterlik ve sağlık arasındaki ilişkiye bakıldığında; özyeterliğin akıl, ruh ve beden sağlığı etkilediği, iyilik halinin boyutlarından; kendini düzenlemenin alt boyutu olan kontrol duygusunun, kişinin yeterliklerine olan inancı, kendine güveni ve kişisel yeteneklerine olan inancı belirlediği görülmektedir (Myers, Sweeney, Witmer, 2004). Yapılan araştırmalarda da özyeterliği yüksek olan öğrencilerin daha az psikolojik sorun yaşadığı veya kısa sürede sorunlarının üstesinden geldiği görülmüştür. Telef ve Karaca (2011), özyeterliğin cinsiyete, yaşa, okul başarısına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve aile işlevselliği değişkinlerin birbirleriyle anlamlı olduğu ve intihar olasılığı yüksek olan gençlerin düşük olanlara göre bilişsel esneklik puanları daha düşük olarak bulunmuştur (Öztürk, 2013). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile bilişsel esneklikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş. Ayrıca algılanan stresin cinsiyete göre farklılık

gösterdiği, erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Altunkol, 2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel özyeterlik ile stresle başa çıkma tarzları, güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımın birlikte bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadıkları bulunmuştur (Laçın, 2015). Ergenler üzerinde yapılan çalışmada yüksek bilişsel esnekliğe sahip ergenlerin, mantıklı karar verme stratejilerinin daha çok kullandığını göstermiştir. Bilişsel esneklik arttıkça, içtepisel, bağımlı ve kararsızlık stratejileri puanlarının azaldığı görülmüştür. Katılımcıların cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir (Bilgiç, 2015). Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin duygusal özyeterlikleri attıkça anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilete düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Duygusal anlama özyeterliğinin ergenlerin cinsiyete göre, kendini hasta hissetme durumuna ve performans arttırmaya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin anksiyete, depresyon, olumsuz benlik somatizasyon, hostilete belirtileri cinsiyete göre kızların oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Sakarya, 2013).

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterliği kız-erkek olma durumuna göre benzer düzeyde olduğu; erkeklerin ise duygusal özyeterliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öznel iyi oluş düzeyi ile özyeterlik arasında ise pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. (Certel ve diğ. 2015). Ayrıca bilişsel esneklik ile yaşam doyumu (Windle, 1986) ve öfke kontrolü Diril (2011) ile pozitif ilişki gösterirken; algılanan stres (Altunkol, 2011) ve fonksiyonel olmayan tutumlar (Bilgin, 2009b) ile negatif bir ilişki gösterdiği vurgulanmıştır. Çelikkaleli (2014), duygusal özyeterkinlik inancında erkekler lehine anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Cinsiyet kaynaklı farklılığın, ergenlik döneminin kız ve erkeklerde farklı süreçlerde gerçekleşmesi, toplumsal ve kültürel yapıdan kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklendiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

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

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklikleri ile genel özyeterlikleri arasında ilişki olduğu yani bilişsel esneklik arttıkça genel özyeterliğin de arttığı görülmüştür. Aynı zamanda ergenlerin, bilişsel esneklik düzeylerine göre genel özyeterlikleri farklılaşmıştır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrencilerin genel özyeterlikleri diğerlerine göre daha yüksektir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, kızların genel özyeterlik puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyleri ve cinsiyet birlikte ele alındığında ise aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik özyeterlikleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Yani, bilişsel esneklik arttıkça akademik özyeterlik de artmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin, akademik özyeterlikleri orta ve düşük ergenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile sosyal özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani, bilişsel esneklik arttıkça sosyal özyeterlik de artmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrencilerin, sosyal özyeterlik puan ortalaması, orta ve düşük öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile duygusal özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani, bilişsel esneklik arttıkça duygusal özyeterlik de artmaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek ergenlerin, duygusal özyeterlikleri daha

yüksek olduğu ve cinsiyet açısından incelendiğinde de erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

6.2. Öneriler

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

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bilişsel esnekliğin çocukluktan itibaren oluşan şemalar ve inançlardan etkilendiği göz önüne alırsak, aile içi iletişim, demokratik aile tutumları ve gelişim süreçleri hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar aile danışmanları, okul danışmanları vb. uzman kişiler tarafından gerçekleştirilebilir.

2. Okul rehberlik servislerinde yıllık planları yapılırken bilişsel esneklik ve özyeterlik ile ilgili bireysel danışma, grupta danışmalar yapılabilir.

3. Eğitim ortamlarında eğitimcilere, eğitim vereceği kademedeki yer alan öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında bilgi verilebilir, eğitim programlarında spor ve sanat etkinlikleri, yaratıcı drama gibi etkinlikler hazırlanabilir. Ergenlerin sadece akademik yönlerini değil, sosyal, duygusal ve fiziksel özellikleri desteklenerek güçlü yönleri desteklenebilir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bilişsel esneklik ve özyeterlik, farklı örneklem gruplarında (farklı yaş, okul, aile yapısı, sosyo-ekonomik düzey vb. arasındaki ilişki araştırılabilir.

2. Çocuğun ilk yıllarından başlayarak aile, okul ve çevre koşulları değerlendirilerek bilişsel esneklik ve özyeterliklerinin gelişim süreci deneysel çalışmayla takip edilebilir,

3. Eğitimciler ile öğrencilerin bilişsel esneklik ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksayan, S. ve S.,Gözüm. (1998). Olumlu sağlık davranışlarının başlatılması ve sürdürülmesinde öz-etkililik algısının önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2(1), 35-42.
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Öğreti Yayınları, s.63.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., A.,Umay. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1-8.
- Aktamış, H.ve Ö., Ergin. (2006) Fen Eğitim ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Alper, A. ve D., Deryakulu.(2008). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altun, F. ve H., Yazıcı.(2013) Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: akademi özyeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1),145-156.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Arslan, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Askar P. ve A., Umay. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 1-8.
- Atabek, E. (2002). *Erken Büyüyen Çocuklar, Günümüzün Ergenleri*. (1. Baskı).İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacchini, D. & F., Magliulo. (2003). Self-Image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 337-350.

- Balkıs, M., Duru, E., ve M., Buluş. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2(6), 81-97.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *Amerikan Psychologist*. 37 (2), 122-47.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York, 71-81.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy*. The exercise of control. Freeman , New York 106
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*. 9(3) ,75-78
- Bandura, A., Barbaranelli, c., Caprara, G.V. ve C., Pastorelli.(2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories *Child Development*, 72, 187-206.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary. *Behavior Research and Therapy*, 42 , 613-630.
- Banning, W.T. (1979). Are The Important "Individual Differences" Between or Within Individuals? *Journal of Research in Personality*, 13.
- Beck, A.T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: *International Universities Press*.
- Bıkmaz F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161 (1).
- Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157. [Online]:<http://egitim.cu.edu.tr/ef> dergi 24/08/2014 tarihinde alınmıştır.

- Bilgin, M.(2009b). Devoloping a cognitive flexibility scale;validity and relaiability studies. *Social Personality and Behavior*, 37(3), 343-354.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bouffard- T., Bouchard. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–63.
- Bozkurt, T.M. (2013).*Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canas,J. J. (2006). *Cognitive flexibility*. 01 Mart 2015 tarihinde http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive_flexibility1.pdf kaynağından alınmıştır.
- Caprara, G. V.,Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., ve A., Bandura. (1998). “Impact of adolescents’ perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct”. *European Psychologist*, 3, 125–132.
- Caprara, G. V. Barbaranelli, C., Pastorelli, C. Ve D., Cervone. (2004). The contribution of self-efficacy belief stop sychosocial out comes in adolescence: Predicting beyond global disposition altendencies. *Personalityand Individual Differences*, 37, 751–763.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaoğlu, S. Ve R., Varol. (2015). Lise öğrencilerinin özyeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2), 307-318.
- Charles, C. M. (1999). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*. 2. Baskı, Ankara; Anı Yayıncılık.
- Chemers, M.,M. Hu., L., ve Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college syudent performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1),55-64.

- Ciairano, S., Bonino, S. ve R., Miceli.(2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10 (2006), 343-366.
- Çuhadaroğlu, F.,Canat, S., Kılıç, E.,Şenol, S., Rugancı,N., Öncü, B.,Hoşgör, A.G., Işıklı,S., A., Avcı. (2004).“Ergen ve Ruhsal Sorunlar. Durum Saptama Çalışması” , *Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Raporları*. Ankara.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile özyeterliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, A. (2013) Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International of Education*, 2 (1).
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu. M. ve B., Kıran-Esen. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62–72
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim bilimleri Dergisi*, 24.01.2015 tarihinde alınmıştır. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3467>
- Dennis, J.P.& W.J.S., Vander.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Develioğlu, M. (2006). Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından
- incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- DiTommaso, E., Brannen- McNulty, C., Ross, I., ve M., Burges. (2002). Attachment Styles social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35 (2), 303-312.
- Dreisbach, G.,& T., Goschke., (2004). How positiv eaffect modulates cognitive control: Reduced perseveration at thecost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343-35.
- Eaton, M.J., and M.H., Dombo.(1996) Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. *Journal of Educational Psychology* (3),433-440.
- Elizabeth, M., ve ark. (2004). Conflict Resolution Styles, Self-efficacy, Self Control and Tuture Orientation of Urban Adoleccent. *Professional School Counsiling*, 8(1),73-80.
- Erdener, N. (2003). Eğitimde “Yaratıcı Düşünme - Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi. 01 Mayıs 2015 tarihinde http://www.kho.edu.tr/yayinlar/btym/bilgibankasi/genelkon/114_nusreterdenerr.htm
- Erkuş A. (2013). *Davranış bilimleri için; Bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 4. Baskı.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., ve C.,Carlsmith (1998). *Sosyal Psikoloji*, (Ed.), Dönmez. A. Ankara. İmge Kitabevi.
- Gander, M.J. ve H.W., Gardiner, (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A.Dönmez ve N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996).*Emotional intelligence: Why it matters more than IQ*. London: loomsbury.
- Güçray, S. (1996). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılğanlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 9.

- Gülüm, İ.V ve İ., Dağ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian journal of psychiatry*,13,216-223.
- İnanç, Y. B., Bilgin, M., K. M., Atıcı. (2004). *Gelişim psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Jonassen, D.H & B., Grabowski. (1993). Hand book of individual differences, learning and instruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaptan, F. ve H., Korkmaz. (2001). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Özyeterlilik İnanç Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.* Ankara.
- Karataş, H. ve C., Öztürk. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 2 (2), 61-74.
- Keskin, G., Ü. ve F., Orgun.(2006). Öğrencilerin özyeterlilik düzeyleri başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 7, 92-99.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressfull life events personality and health an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*. (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, R. ve R., Lala. (2006) The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of applied psychology*, 32 (3), 249-254.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. *Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*. Türk Psikologlar Derneği. Ankara.
- Kuzgun, Y. (2003). *Mesleki Rehberliğe ve Danışmanlığa Giriş*. Nobel Yayınları, s.54.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1),111-133.<http://kütüphane.Uludag.edu.tr/Univder/uufader.Htm>.
- Laçın, D.G.B. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lane, A.M., Devonport, T.E., Milton, K.E.ve L.C., Williams. (2003) Self-efficacy and dissertation performance among sport students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 2(2), 1-8.
- Martin, M. M. ve C.M.,Anderson. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M.ve R.B., Rubin. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*76, 623-626.
- Martin, M., M., Anderson., C. M. ve K.S., Thweatt. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 34-45.
- Martin, M. M. & C.M., Anderson. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M. M. & R. B. Rubin. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178.
- Martin, M. M.,ve C.M., Anderson. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
- Martin, M. M.,Cayanus, L. L.,McCulcheon, L.,E, ve J., Maltby. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5, 75-80.
- Mcknight, C.G., Huebner E.S., ve S., Suldo. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behaviour and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 6677-687.

- Melby, J.N., Conger, R.D., Conger, J.K. & F.Q., Lorenz, (1993). Effects of parental behavior on tobacco use by young male adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 439-454.
- Norman S.E, Rachel L. S., Judith M.J., and L.F., Gordon. (2001) General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance, *Current Psychology, Developmental Learning-Personality-Social*, Spring, 20 (1), 36-52.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar olasılığı ve aile işlevselliği arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özge, Y. (2011) *Problem tabanlı öğrenme yaklaşımının bilişsel esneklik, öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, Y. ve ark. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2), 325-345.
- Özmen, O. (2006), *Predictors Of Risk-Taking Behaviors Among Turkish Adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (1), 183-206.
- Öztürk, F., Efe, M. ve Ş., Koparan (2007) 14-16 yaş grubu kızlarda hentbol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences* . 18 (4), 147-155
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım*

modelinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research, M. Maehr ve P. R. Pintrich (Der.). *Advances in Motivation and Achievement, Greenwich, CT:JAI Press*,10, (1997), 1-49.
- Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. 21.7.2015 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. internet adresinden indirilmiştir.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., A., Bandura.(1998). “The Measurement of Self Efficacy in School-age Children: A Preliminary Contribution.”, *Eta Evolutiva*, 61,28-40.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (2. bs.). (Çev: H.Portakal), İstanbul: Cem Psikoloji.
- Pintrich, P.R& E.V., De Groot. (1990) Motivational and self_regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Reis, S. D. ve . P. P., Heppner.(1993). Examination of coping resources and family adaptation in others and daughters of incestuous versusnon clinical families. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (1), 100–108.
- Rice, K. G.,Fitz Gerald, D. P., Whaley, T.J., ve C.I., Gibbs. (1995). Cross-Sectio Longitudinal Examination of Attachment, Separation-İndividuation an College Studen tAdjustment. *Journal of Couselingand Development*, 73, 463-474.
- Richmond, V. P., ve J. C. McCroskey (1989). Willingness Tocommunicate and Dysfunctional communication processes. İn C. V. Roberts, K. Watson ve L.L
- Ritter, S.M., Damian, R.I., Simonton, D.K., Baaren, R.B., Strick, M., Derks, J. ve A., Dijksterhuis. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (2012), 961–964.

- Ritter, F., Paschon, A.ve J., Sams. (2005).School devolopment; self-efficacy, anxiety, aggression and social integration. Barker (Eds.), Intrapersonal communication processes, (s. 292-318). New Orleans LA: SPECTRA Pp.
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility*. Yayınlanmamış doktora tezi. Michigan Üniversty, Psychology, Michigan.
- Ritter, F., Paschon, A.ve Sams, J. (2005).School devolopment; self-efficacy, anxiety, aggression and social integration.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Salami, S. O. (2010). Occupational stress ve well-being: emotional intelligence, self-efficacy, coping, negative affectivity and social support asmoderators. *The Journal of International Social Research*, 12 (3), 388-398.
- Sapmaz, F. ve T., Doğan. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi; Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sayıl, M., Yılmaz, A. ve Z., Uçanok.(2002), Ergenliğe Geçişte Bilgilendirmenin Ergenin Bilgi Düzeyi ve Benlik Algısına Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50),47-58.
- Senemoğlu, N. (2009).*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Kuramdan Uygulamaya. Geliştirilmiş 15. Baskı, Ankara, Pegem A Akademi.
- Sezer, F., İşgör, S.Y., Özpolat, A.R., M., Sezer. (2006) Lise öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13,129-137.
- Scholz, U. Guitierrez-Dona, B, Sud , S. ve R., Schwarzer,(2002). Is general self-efficacy a universal construct psychometric findings from 25 counries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Schunk, H.D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*,26, 207-231.

- Schunk, D.H. ve F., Pajares. (2001) The Development of academic self-efficacy A. Wigfield ve Eccles (ed.), Development of Achievement Motivation (15-31) San Diago; *AkademicPress*.
- Sharp, C.(2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Sheldon, B.(1995). *Cognitive Behavioral Therapy*.London. Routledge.pp 95.
- Spieker C. J., ve V.B., Hinsz.(2004). Repeated Successand Failure Influences on Self-efficacyand Personal Goals, *Social Behavior and Personality*, 32 (2), 191-198
- Spiro, R.J.ve J.C., Jehng.(1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: The oryand technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. İn D. Nixand R.J. Spiro (Eds.) *Cognition, Educationand Multimedia: ExploringIdeas in High Tecnology* (p.p:163-205) Hillsdale. N.J. Lawrance Erlbaum Associates.
- Steinberg, L.(2007). “*Ergenlik*”, Çev. Çok, F. Ercan, H. Artar, M. Uçar, E. Sevim, S. Bağlı, M. Aypay, A. Şener, T. Parmaksız, R. Satman, C.Yiğit, T. Kapçı, E., 1. Baskı, İmge Kitapevi. Ankara
- Solberg, V.S. ve Villarreal, P. (1997). Examition of self-efficacy, social support and stress as predictors of psychological and physical distress among hispanic college students.*Hispanic Journal of Behavioral Science*,19,182-201.
- Şimşek, D. (2013). *Ergenlik döneminde çocukların evden kaçma nedenlerinin incelenmesi: İstanbul ilinde kurum bakımında olup evden kaçma geçmişi bulunan ergenler üzerinden değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Telef, B.B ve R., Karaca. (2011). Ergenlerin özyeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 449-518.
- Törnüklü, A. ve İ., Şahin. (2004). 13-14 Yaş Grubu öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojisi Yazıları*, 7 (13): 45-61.

- Uysal, R. ve T.Y., Bingöl. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Willemse, M. (2008). Exploring the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescent in the peri-urban town of worcester. *Unpublish Master of Art Thesis*. University of Stellenbosh.
- Windle, M. (1986). Sex role orientation, cognitive flexibility and life satisfaction among older adults. *Psychology of Women Quarterly* 10,263-273.
- Wood, R. E., ve A., Bandura .1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanism and complex decising making. *Journal of Prsonality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Yapıcı, Ş. ve M., Yapıcı. (2006). Çocukta Bilişsel Gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Mart, Cilt 6, Sayı 1. <http://www.universite-toplum.org/content.php3?id=34> adresinden 12.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K.ve Ö., Kakmacı (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* 9(2),1-21.
- Yıldırım, F. Ve İ.Ö., İlhan. (2010). Genel özyeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1-8.
- Yöntem, Z. ve S., Güler. (2007). Ergenlik ve Cinsel Sağlık Eğitimi ile ilgili Grup Rehberliğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi ve Tutumlarına Etkisi. *ilköğretim online*, 6 (1):2-10 [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>. 24.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik Çağı*. Özgür Yayın-Dağıtım. 7. Baskı,(s.3). İstanbul .

- Yücel, Ö. (2011). *Problem tabanlı öğrenme yaklaşımının bilişsel esneklik, öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir üniversitesi. İstanbul.
- Zahal, O.(2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zimmerman, B.J.(2000). Self-efficacy. An Essential Motive To Learn *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. ve T.J., Cleary (2006). Adolescents' Development Of Personal Agency: The Role Of Self-Efficacy Beliefs And Self-Regulatory Skills.
- Zong, J., Cao, XY., Shi, Y,F., Wong, Y.N., ve C., Yan. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of life Outcomes*, 8 (66), 1-6.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

1.Okulun Adı:

2.Cinsiyetiniz

Kız () Erkek ()

3.Kaçıncı Sınıftasınız:

9 () 10 () 11() 12 ()

4.Doğup Büyüdüğünüz Yer

Köy () İlçe () Şehir () Büyükşehir ()

5.Kardeş Sayınız (Siz dahil)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri ()

6.Doğum Sırasınız

1. () 2.() 3.() 4 () 5. ve üzeri ()

7.Ailenin Gelir Durumu

1000 TLve altı () 1000-2000TL () 2000-3000TL () 3000TL ve üzeri ()

Ek-2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)

Değerli arkadaşlar bu ölçek sizin olaylar karşısında ne tür tutumlar sergilediğinizi ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve her maddede yer alan ifadenin size ne derece uyduğunu aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğini kullanarak belirleyiniz. Size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Örnek 1:

Başıma gelme olasılığı yüksek kötü olaylar hakkında kaygılanmamayı başarabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık (X) Her zaman ()

1. Bir ödevimi yapmakta zorlandığımda öğretmenlerimden yardım alabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

2. Arkadaşlarım fikirlerimi paylaşmasa bile düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

3. Hoş olmayan bir durum olduğunda kendi kendimi tekrar neşelendirebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

4. Yapacak ilgi çekici şeyler olsa bile ders çalışabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

5. Çok korktuğum bir durumda yeniden neşelenebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

6. Başkalarıyla kolayca arkadaş olabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

7. Sınavlara yeterince çalışabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

8. Tanımadığım biriyle kolayca arkadaş olabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

9.Öfkelendiğimde kendimi kontrol edebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

10.Bütün ödevlerimi zamanında (günü gününe) yapabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

11.Sınıf arkadaşlarımla uyum içinde çalışabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

12.Duygularımı (ör: öfke, stres, neşe vb.)kontrol edebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

13.Hoşlanmadığım dersleri bile dikkatle dinleyebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

14.Başkaları hoşlanmadığım bir şey yaptığında bunu onlara söyleyebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

15.Kendimi kötü hissettiğimde moralimi düzeltecek bir şeyler bulabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

16.Bütün konuları eksiksiz bir biçimde (başarıyla) öğrenebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

17.Bir arkadaş grubuna eğlenceli, komik (fikra, anı vb.) anlatabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

18.Kendimi iyi hissettiğimi herhangi bir arkadaşıma söyleyebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

19.Okuldaki başarımla ailemi hoşnut/mutlu edebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

20.Uzun süreli arkadaşlık kurabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

21.Hoş olmayan düşüncelerimi (korku, kaygı, endişe, vb.) kontrol edebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

22.Hazırladığım bütün sınavlarda başarılı olabilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()

23.Diğer çocuklar sataşsa bile kavga çıkmasını engelleyebilirim.

Hiçbir zaman () Ara sıra () Bazen () Sık sık () Her zaman ()



Ek-3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Sevgili Öğrenciler,

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

Örnek 1:

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

Örnek 2:

Başaramam () () (X) () () Başarıyorum

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

