



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ ST İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL
ESNEKLİKLERİ İLE
ÖZYETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Serap ERÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2025**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL
ESNEKLİKLERİ İLE
ÖZYETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN: Doç. Dr. Esef Hakan TOYTOK
JÜRİ: Doç. Dr. Birsl AYBEK
JÜRİ: Prof. Dr. Ahmet KAYA**

Serap ERÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2025**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ İLE
ÖZYETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Serap, ERÇELEBİ

Danışman : Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK

Yıl : .2025, Sayfa: XI+77

Jüri : Doç. Dr. Birsal AYBEK (Başkan)
: Prof. Dr. Ahmet KAYA (Üye)
: Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK (Üye)

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Adıyaman ilinin merkez ilçesinde gerçekleştirilen araştırmada, evreni ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3.882 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü yaklaşık 350 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı sayısı ise 409 dur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen özyeterlilik ölçeği ve bilişsel esneklik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, istatistiksel analizler için SPSS 27 programı kullanılarak işlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin bilişsel esneklik algıları kontrol ve alternatif alt boyutlarına göre, özyeterlilik algıları ise sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri alt boyutları üzerinden incelemiştir. Genel olarak bu algıların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik bağlamında, katılımcıların alternatif üretme becerilerinde daha üst düzeyde, kontrol algılarının ise daha alt düzeyde olduğu görülmüş; özyeterlilik açısından ise sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında orta düzeyde algılar tespit edilmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenlerinde bilişsel esnekliğin alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, yaş, kıdem ve okunan kitap sayısı değişkenlerinde bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda anlamlı fark

bulunmuştur. Cinsiyet, yaş ve branş değişkenlerinin özyeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, kıdem değişkeninin özyeterlilik sınıf yönetimi alt boyutunda ve okunan kitap sayısı değişkeninin özyeterlilik öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile özyeterlilik arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bilişsel esneklik ve özyeterliliklerini artırmaları için mesleki destek ve gelişim programları uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, özyeterlilik, öğretmen, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES

ABSTRACT

MA THESIS

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
COGNITIVE FLEXIBILITY AND SELF-EFFICACY**

Serap, ERÇELEBİ

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Eşef Hakan TOYTOK

Year : 2025, Pages: XI+77

Jury : Assoc. Prof. Dr. Bırsel AYBEK (Chairperson)
: Prof. Dr. Ahmet KAYA (Member)
: Assoc. Prof. Dr. Eşef Hakan TOYTOK (Member)

The main purpose of this research is to examine the relationship between teachers' cognitive flexibility and self-efficacy. In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used to investigate the relationship between teachers' cognitive flexibility and self-efficacy. The research was conducted in the central district of Adıyaman, with a population consisting of 3,882 teachers working in primary, secondary, and high schools. The sample size of the study was determined to be approximately 350, while the number of participants was 409. The Teacher Self-Efficacy Scale and the Cognitive Flexibility Scale were used as data collection tools. The data collected during the study were analyzed using the SPSS 27 software for statistical analyses. According to the findings, teachers' perceptions of cognitive flexibility were examined through the sub-dimensions of control and alternatives, while their perceptions of self-efficacy were analyzed through the sub-dimensions of classroom management, student engagement, and instructional strategies. Overall, these perceptions were found to be at a moderate level. In terms of cognitive flexibility, participants demonstrated higher levels of ability to generate alternatives but lower levels of control perceptions. Regarding self-efficacy, participants showed moderate perceptions in the sub-dimensions of classroom management, student engagement, and instructional strategies. No significant differences were found in the sub-dimensions of cognitive flexibility with

respect to gender and teaching branch variables. However, significant differences were identified in the control sub-dimension of cognitive flexibility concerning age, seniority, and the number of books read. Similarly, no significant differences were found in the sub-dimensions of self-efficacy with respect to gender, age, and branch variables. However, a significant difference was found in the classroom management sub-dimension of self-efficacy with regard to the seniority variable, and in the instructional strategies sub-dimension of self-efficacy concerning the number of books read. The results of the study revealed a positive relationship between cognitive flexibility and self-efficacy. Based on the findings, it is recommended to implement Professional support and development programs to enhance teachers cognitive flexibility and self-efficacy.

Keywords: Cognitive flexibility, self-efficacy, teacher, instructional strategies, classroom management

ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinin başarısında öğretmenler, temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri, öğrencilerin akademik başarılarından sosyal becerilerine kadar pek çok alanda doğrudan etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ve özyeterlilikleri, hem mesleki gelişimleri hem de sınıf ortamındaki etkili uygulamaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Bilişsel esneklik, öğretmenlerin değişen durumlara hızlı uyum sağlayabilme ve alternatif çözüm yolları geliştirme becerilerini ifade ederken; özyeterlilik, bireylerin kendi kapasitelerine duydukları güveni ve belirli bir hedefe ulaşma konusundaki kararlılıklarını yansıtmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitim alanında bu iki önemli kavramın birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, eğitim süreçlerinde öğretmenlerin hangi alanlarda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymakla kalmayıp, gelecekteki mesleki gelişim programlarına da yol gösterici niteliktedir.

Bu çalışmanın, eğitim alanında çalışan araştırmacılara, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak isteyen tüm paydaşlara faydalı olmasını temenni ediyorum. Eğitim camiasına küçük de olsa bir katkı sunabilmek, bu çalışmanın en büyük amacıdır.

Serap ERÇELEBİ
KAHRAMANMARAŞ-OCAK-2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK'a, tezimle ilgili önerileriyle çalışmamı geliştirmeme yardımcı olan Sayın jüri üyelerim Prof. Dr. Ahmet KAYA ve Doç. Dr. Birs el AYBEK'e, bu çalışmaya katılarak değerli katkılarını sunan Adıyaman ilindeki tüm öğretmenlere teşekkür ederim. Bu anlamlı yolculukta her zaman yanımda olan, dualarıyla destek olan canım annem Meral İSKENDER'e, sevgisini ve desteğini sürekli hissettiren, bana inanarak güç veren yol arkadaşım Ali Emre ERÇELEBİ'ye, sevgileri ve varlıklarıyla beni her zaman mutlu eden güzel kızlarım Ela ile Ece'ye ve tüm aileme sonsuz minnettarım. Onların sevgisi, anlayışı ve desteği, bu çalışmayı hayata geçirmemde en büyük dayanağım oldu. Ayrıca bugün aramızda olmasa da bana hayatım boyunca rehberlik eden, sevgisi ve öğütleriyle beni bu günlere hazırlayan babam Mehmet İSKENDER'i saygı ve özlemle anıyorum.

Serap ERÇELEBİ
KAHRAMANMARAŞ-OCAK-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	V
TEŞEKKÜR.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR LİSTESİ	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar.....	6
2.1.1. Yurt İçi Araştırmalar	6
2.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar	7
2.2. Öğretmen Özyeterliliği ile İlgili Araştırmalar	8
2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar	8
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar	9
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
3.1. Bilişsel Esneklik.....	10
3.1.1. Bilişsel Esneklik Kuramı	11
3.1.2. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireyler	12
3.1.3. Öğrenme Alanında Bilişsel Esneklik.....	12
3.1.4. Eğitimde Bilişsel Esneklik	13
3.2. Bilişsel Esneklik ve İlkeleri	14
3.2.1. Aşırı Basitleştirme ve Aşırı Düzenli Olmadan Kaçınma	15
3.2.2. Çoklu Temsiller	16
3.2.3. Durumların Merkeziliği.....	16
3.2.4. Kavramsal Bilgilerin Kullanımı	16
3.2.5. Şemaları Birleştirme	17
3.2.6. Çoklu Bağlantılılık	17
3.2.7. Etkin Katılım ve Eğitim Rehberliği.....	17
3.3. Bilişsel Esnekliğin Önemi.....	18
3.4. Bilişsel Esneklik ve Öğretmen	19
3.5. Özyeterlilik.....	20
3.6. Özyeterliliğin Kaynakları.....	21

3.6.1. Doğrudan Deneyimler	21
3.6.2. Dolaylı Deneyimler	22
3.6.3. Sözel İkna	22
3.6.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum	23
3.7. Özyeterliğin İşlevleri.....	24
3.7.1. Bilişsel Etki	25
3.7.2. Güdüleme Etkisi	25
3.7.3. Stres ve Kaygıya Etkisi	26
3.7.4. Seçim Sürecine Etkisi.....	26
3.8. Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler.....	27
4. YÖNTEM	28
4.1. Araştırmanın Modeli	28
4.2. Evren ve Örneklem	28
4.3. Veri Toplama Araçları	30
4.3.1. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği	30
4.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği	32
4.4. Verilerin Analizi	33
5. BULGULAR.....	36
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	38
5.3.1. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	38
5.3.2. Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	39
5.3.3. Branşa Göre Bilişsen Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	40
5.3.4. Kıdeme Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	41
5.3.5. Okunan Kitap Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	43
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
5.4.1. Cinsiyete Göre Özyeterlilik Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	44
5.4.2. Yaşa Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	45
5.4.3. Branşa Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	46
5.4.4. Kıdeme Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	48
5.4.5. Okunan Kitap Sayısına Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	49
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53
6.1. Tartışma	53
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	53
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	54

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	55
6.1.3.1. Cinsiyet.....	55
6.1.3.2. Yaş	56
6.1.3.3. Branş	57
6.1.3.4. Kıdem	58
6.1.3.5. Okunan Kitap Sayısı	58
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	59
6.1.4.1. Cinsiyet.....	59
6.1.4.2. Yaş	60
6.1.4.3. Branş	61
6.1.4.4. Kıdem	62
6.1.4.5. Okunan Kitap Sayısı	63
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	64
6.2. Sonuç.....	66
6.3. Öneriler	68
6.3.1. Araştırmacılara Öneriler	68
6.3.2. Uygulamacılara Öneriler	68
KAYNAKLAR	69
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

TTSES	: Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği (Teachers Sense of Efficacy Scale)
BEE	: Bilişsel Esneklik Ölçeği (Cognitive Flexibility Inventory)
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 4.2. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği Alt Boyutları.....	30
Tablo 4.3. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları.....	31
Tablo 4.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği Alt Boyutları.....	32
Tablo 4.5. Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları	33
Tablo 4.6. Alt Boyutlara Göre Varyans Homojenliği Testi	34
Tablo 5.1. Bilişsel Esneklik Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları	36
Tablo 5.2. Özyeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları	37
Tablo 5.3. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği t-Testi Sonuçları	38
Tablo 5.4. Cinsiyete göre Alternatifler alt boyutu Mann-Whitney U testi.....	38
Tablo 5.5. Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 5.6. Yaşa Göre Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları	40
Tablo 5.7. Branşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	40
Tablo 5.8. Branşa Göre Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları	41
Tablo 5.9. Kıdeme Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	41
Tablo 5.10. Alternatifler Alt Boyutu İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	43
Tablo 5.11. Okunan Kitap Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	43
Tablo 5.12. Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları	44
Tablo 5.13. Cinsiyete Göre Özyeterlilik Ölçeği t-Testi Sonuçları	44
Tablo 5.14. Yaşa Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 5.15. Branşa Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	46
Tablo 5.16. Kıdeme Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 5.17. Okunan Kitap Sayısına Göre Özyeterlilik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları ..	49
Tablo 5.18. Özyeterlilik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları	50

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikler kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ve özyeterlilik inançları, etkili bir eğitim sürecinin sağlanması açısından önemli iki unsur olarak öne çıkmaktadır.

Bilişsel esneklik, bireyin farklı perspektiflerden düşünme, yeni bilgilere açık olma ve değişen durumlara hızla uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir (Martin ve Rubin, 1995). Eğitim sürecinde, öğretmenlerin bilişsel esnekliği yüksek olduğunda, yalnızca mevcut koşullara uyum sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda ortaya çıkan problemleri yaratıcı yollarla çözebilme kapasiteleri de artabilir. Bu beceri, hem öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak hem de değişen müfredat, teknoloji veya sınıf dinamikleri gibi dışsal faktörlere adapte olmak açısından son derece önemlidir. Ionescu (2012), bilişsel esnekliğin problem çözme süreçlerini desteklediğini ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirebilmek için temel bir zemin hazırladığını vurgulamaktadır. Yenilikçi yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hale getirirken, öğretmenlerin de mesleki tatminini artırabilir. Ayrıca, bilişsel esneklik, öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri karmaşık veya beklenmedik durumlarda etkili bir şekilde hareket edebilmelerini sağlayabilir.

Özyeterlilik inançları, bireyin belirli bir görevi yerine getirme konusundaki kendi yetkinliğine olan inancı olarak tanımlanır ve Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde geliştirilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin yüksek olması, onların öğrencileri motive etme, sınıf yönetimini etkin bir şekilde sağlama ve öğretim stratejilerini etkili bir biçimde kullanma konularında daha başarılı olmalarına olanak tanıyabilir. Yüksek özyeterlilik inançlarına sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında daha kararlı ve sabırlı bir tutum sergileyerek olumlu bir öğrenme atmosferi yaratabilir. Ayrıca, bu inançlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan ilgisini artırarak, yenilikçi uygulamalara ve yeni bilgilere daha açık olmalarını sağlayabilir.

Martin ve arkadaşlarının (1995) ve Ionescu'nun (2012) araştırmaları, bilişsel esneklik ile özyeterlilik inançlarının öğretmenlerin mesleki başarılarına ve sınıf içindeki etkinliklerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenler, özyeterlilik inançlarını daha güçlü bir şekilde geliştirebilir ve bu durum onların daha yaratıcı, özgüvenli ve etkili bir eğitimci olmalarına katkı sağlayabilir. Özellikle, sürekli değişen eğitim ortamlarında hem bilişsel esneklik hem de özyeterlilik, öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarına, yeniliklere uyum sağlamalarına ve öğrencilere model olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu iki özelliğin bir araya gelmesi,

öğretmenlerin sadece bireysel düzeyde değil, eğitim sistemi genelinde de olumlu sonuçlar yaratabilecek bir kapasiteye ulaşmalarını sağlayabilir.

Öte yandan, özyeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine olan inancı ifade eder (Bandura, 1997). Özyeterlilik inancı, bireyin yalnızca kendine olan güvenini değil, aynı zamanda performansını doğrudan etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri, onların ders planlama, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve değerlendirme gibi temel öğretim etkinliklerini ne kadar etkili bir şekilde yerine getirebileceklerini belirleyen önemli bir unsur olarak öne çıkar (Tschannen-Moran vd., 2001). Yüksek özyeterlilik inancı, öğretmenlerin bu görevlerde daha başarılı olmalarına olanak sağlamakta ve eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaktadır.

Tschannen-Moran ve arkadaşları (2001), öğretmenlerin özyeterlilik algılarının, onların mesleki tutumlarını ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Özyeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler, karşılaştıkları zorluklara rağmen pes etmek yerine çözüm yolları aramayı tercih ederler. Bu durum, hem sınıf ortamının daha olumlu bir şekilde yönetilmesine hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesine katkıda bulunur. Özellikle, özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri motive etme, ders materyallerini etkili bir şekilde sunma ve çeşitli öğretim stratejileri geliştirme konusunda daha yaratıcı oldukları görülmüştür.

Klassen ve Chiu (2010) çalışması ise öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının öğrenciler üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin yüksek özyeterlilik düzeyine sahip olmalarının, öğrenciler üzerinde daha olumlu öğrenme sonuçları yaratabileceğini göstermektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerini teşvik etmekte ve bireysel farklılıklara duyarlılık göstererek farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik esnek stratejiler geliştirebilmektedir. Ayrıca, özyeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler, öğrenci başarısızlıklarını yalnızca bireysel faktörlere değil, öğretim süreçlerindeki eksikliklere de bağlama eğilimindedir. Bu da onları, öğretim yöntemlerini geliştirme ve daha etkili stratejiler benimseme konusunda motive etmektedir.

Bandura (1997) tarafından ortaya konulan sosyal bilişsel teori çerçevesinde, özyeterlilik inançlarının öğretmenlerin davranışlarını, tutumlarını ve sınıf içindeki etkileşimlerini nasıl şekillendirdiği açıkça görülmektedir. Özyeterlilik düzeyinin artması, yalnızca öğretmenlerin bireysel başarı algılarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıran daha güvenli ve destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulmasına da katkıda bulunur.

Bilişsel esneklik ve özyeterlilik, eğitim süreçlerinde birbirini destekleyen ve öğretmenlerin mesleki başarılarını artıran iki önemli psikolojik yapı olarak değerlendirilebilir. Bilişsel esnekliğe sahip öğretmenler, değişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olabilmekte, sorunları alternatif yollarla çözme becerisi geliştirebilmekte

ve yenilikçi öğretim stratejileri uygulama cesareti gösterebilmektedirler (Moore ve Malinowski, 2009). Bu yetenekler, öğretmenlerin sınıf içindeki karmaşık ve dinamik durumlardaki etkili yönetimlerini kolaylaştırmakta ve onların pedagojik yeterliliklerini artırmaktadır.

Bilişsel esneklik, öğretmenlerin yalnızca mevcut durumlara uyum sağlama kapasitesini değil, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış ve kişiselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirme yetkinliğini de ifade etmektedir. Bu bağlamda, bilişsel esneklik, öğretmenlerin özyeterlilik inançlarını doğrudan etkileyen bir faktör haline gelir. Moore ve arkadaşlarının (2009) araştırmaları, bilişsel esnekliğin yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara daha yaratıcı çözümler üretebildiklerini ve bu deneyimlerin, onların kendi başarılarına olan inançlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle, farklı stratejiler deneme ve başarılı olma deneyimi, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını desteklemekte ve onların mesleki güvenlerini artırmaktadır.

Buna paralel olarak, özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, bilişsel esnekliklerini daha etkin bir şekilde kullanma eğilimindedirler. Friedman ve arkadaşlarının (2002) çalışmalarında, özyeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin belirsiz durumlarda daha proaktif davrandıkları, yeni yöntemler denemeye daha açık oldukları ve yenilikçi uygulamalar geliştirme konusunda daha cesur oldukları görülmüştür. Özyeterlilik inancının sağladığı bu özgüven, öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini harekete geçiren ve onları yaratıcı düşünce süreçlerine yönlendiren bir motivasyon kaynağıdır.

Bu karşılıklı etkileşim, bilişsel esneklik ve özyeterlilik arasında dinamik bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bilişsel esneklik, öğretmenlerin karşılaştıkları durumlara yenilikçi ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerini sağlayarak özyeterlilik algılarını güçlendirmekte; özyeterlilik ise öğretmenlerin bu esnekliği etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, bilişsel esneklik ve özyeterlilik, öğretmenlerin mesleki performansını artıran, eğitim süreçlerini zenginleştiren ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyen birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim biliminin temel sorularından birine ışık tutmaktadır. Smith ve arkadaşlarının (2020) vurguladığı gibi, bu iki kavramın ilişkili olduğu düşünülmekle birlikte, ilişkinin niteliği ve yönü üzerine daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gereklilik, hem teorik hem de uygulamalı çalışmaların bu alandaki bilgi birikimini artırmaya yönelik çabalarına işaret etmektedir.

Bilişsel esnekliğin, öğretmenlerin özyeterlilik algıları üzerindeki etkisini açıklayan mekanizmalar, öğretmenlerin mesleki performansları ve pedagojik süreçlerdeki yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Moore ve arkadaşlarının (2009)

belirttiği üzere, bilişsel esnekliğe sahip öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara yenilikçi çözümler geliştirme ve değişen koşullara hızla uyum sağlama yeteneği ile öne çıkarlar. Bu durum, öğretmenlerin kendi kapasitelerine olan güvenlerini artırarak özyeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle, farklı öğretim stratejilerini deneme, bu stratejilerde başarı sağlama ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygun çözümler geliştirme deneyimleri, özyeterlilik algısının pekişmesine katkıda bulunabilir.

Öte yandan, yüksek özyeterlilik inancına sahip öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini daha etkin bir şekilde kullanmaları da bu ilişkinin ters yönlü bir etkisini ortaya koymaktadır (Friedman ve Kass, 2002). Özyeterlilik inancı, öğretmenlerin belirsiz ve karmaşık durumlarda cesaretle hareket etmelerini sağlayarak yeni yöntemler denemeye ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye teşvik edici bir rol oynar. Bu durum, bilişsel esnekliğin hem ortaya çıkmasını hem de etkin bir şekilde kullanılmasını kolaylaştırır. Dolayısıyla, özyeterlilik ve bilişsel esneklik arasındaki bu karşılıklı etkileşim, öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişimini destekleyen çift yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir.

Smith ve arkadaşlarının (2020) literatür taramasında, bu ilişkinin eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki potansiyel etkileri de vurgulanmıştır. Özellikle, öğretmenlerin bilişsel esneklik ve özyeterlilik düzeylerini artırmayı hedefleyen mesleki gelişim programlarının, daha etkili öğretim süreçleri ve daha olumlu öğrenci sonuçları doğurabileceği ifade edilmektedir. Eğitim politikalarının bu bağlamda şekillendirilmesi, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına daha duyarlı ve onların potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymalarını destekleyen bir yapı oluşturabilir.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, yalnızca teorik bilgi birikimini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda pratik uygulamalara da değerli katkılar sunabilir. Özellikle, bu iki kavramın nasıl etkileştiğini anlamaya yönelik nitel ve nicel araştırmalar, eğitim sistemi içinde daha güçlü öğretmen profilleri geliştirmek için yol gösterici olabilir. Bu tür araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının tasarımı, profesyonel gelişim fırsatlarının oluşturulmasında ve bireysel öğretmen destek mekanizmalarının geliştirilmesinde önemli bir rehberlik sağlayabilir.

Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma, bu iki önemli kavram arasındaki etkileşimi daha derinlemesine anlamayı ve bu bilgiyi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın alt problemleri;

1. Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlilikleri hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin bilişsel esnekliği;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Kıdem,
 - e. Okuduğu kitap sayısı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin özyeterlilikleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Kıdem,
 - e. Okuduğu kitap sayısı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Bilişsel esneklik ile özyeterlilik arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcıların anket sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.1.1. Yurt İçi Araştırmalar

Aslan ve Türk (2022) tarafından yapılan çalışma, nitel bir yöntemle gerçekleştirilmiş ve literatür taramasına dayanmıştır. Araştırmada, bilişsel esnekliğin karar alma ve problem çözme süreçlerindeki önemi, psikolojik esnekliğin ise duygusal ve davranışsal adaptasyonla ilişkilendirildiği vurgulanmıştır. Çalışma, bilişsel esneklik ve psikolojik esnekliğin farklı bağlamlarda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Demirtaş'ın (2019) çalışması, stresli durumlarda bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçen ölçeklerin uyarlanmasını ve geçerliliğini değerlendirmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 500 katılımcı üzerinde test edilmiştir. Bulgular, ölçeğin stresli durumlarda bilişsel kontrol ve esnekliği ölçmede güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, bilişsel esnekliğin stres yönetimindeki önemine dikkat çekmektedir.

Buğa ve Altunkol (2018) tarafından yapılan bu araştırma, üniversite öğrencilerinde bilişsel esnekliğin sosyal problem çözme üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. 450 öğrencinin dahil olduğu bu nicel çalışma, yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin daha etkili problem çözme becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Çalışma, esnek düşünme becerilerinin sosyal hayat üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Bilgin (2017) tarafından yürütülen bu araştırma, lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. 210 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilen korelasyon analizleri, düşük bilişsel esneklik seviyesine sahip ergenlerin daha yüksek nevrotik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, kişilik özelliklerinin bilişsel esneklik üzerindeki etkisini anlamak için değerli bir kaynak sunmaktadır.

Asıcı ve İkiz'in (2015) çalışması, bilişsel esnekliğin mutluluk üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada, 252 üniversite öğrencisi üzerinde bir anket uygulanmıştır. Bulgular, bilişsel esneklik ile mutluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kadınların bilişsel esneklik seviyelerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma, bireylerin mutluluğunu artırmak için bilişsel esneklik becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Çelikkaleli (2014) tarafından yapılan çalışma, Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik analizlerini içermektedir. 370 katılımcı ile

yapılan bu nicel araştırma, faktör analizi ve güvenirlik analizine dayanmaktadır. Bulgular, ölçeğin Türkçe versiyonunun, bilişsel esnekliği ölçmek için uygun bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek önemli bir kaynaktır.

Bu araştırma, bilişsel davranışçı terapiler çerçevesinde bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarını incelemiştir. Dağ ve Gülüm'ün (2013) çalışması, yetişkinlerde bağlanma örüntüleri ve psikopatolojik belirtiler arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemiştir. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı nicel araştırmada, 300 katılımcının verileri değerlendirilmiştir. Bulgular, bilişsel esnekliğin özellikle bağlanma güvenliği düşük bireylerde psikopatoloji belirtilerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

2.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Smith ve Williams (2024), yaşlı yetişkinlerde bilişsel esneklik ile bilişsel kontrol arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, dikkatsel kontrol becerilerinin bilişsel esneklik üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu deneysel çalışmada katılımcılar, dikkatsel kontrol ve bilişsel esneklik testlerine tabi tutulmuşlardır. Bulgular, dikkatsel kontrol becerileri yüksek olan bireylerin çevresel değişimlere daha kolay uyum sağladığını ve bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dikkatsel kontrol becerilerinin bilişsel esneklikle doğrudan bir ilişkisi olduğu ve bu becerilerin yaşlı bireylerin uyum sağlama yeteneklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışma, deneysel bir tasarımla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar dikkatsel kontrol ve bilişsel esneklik testlerine tabi tutulmuş, dikkatsel kontrol becerilerinin bilişsel esneklik üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Thompson ve Garcia (2023), kronik stresin bilişsel esneklik üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, stresli durumlar altında bilişsel esneklik seviyelerinin nasıl değiştiğini test etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, katılımcılara stresli görevler verilmiş ve bilişsel esneklik testleri yapılmıştır. Bulgular, kronik stresin bilişsel esnekliği olumsuz yönde etkilediğini ve stres altındaki bireylerin yeni bilgilere uyum sağlama ile problem çözme becerilerinde belirgin bir azalma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, stresin bilişsel esneklik üzerinde anlamlı bir negatif etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırma, anketler ve psikolojik testler kullanılarak yapılmıştır. Kronik stresin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir azalmaya yol açtığı bulunmuştur.

Roberts ve Williams (2022), beynin yapısal değişikliklerinin bilişsel esneklikle olan ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, yapısal MR taramaları kullanılarak prefrontal korteks gibi beyin bölgelerindeki anatomik değişikliklerin bilişsel esneklik ile nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmıştır. Bulgular, beynin belirli bölgelerindeki yoğunluğun arttığı bireylerde bilişsel esnekliğin daha yüksek olduğunu

göstermiştir. Yapısal değişikliklerin bilişsel esnekliği artırarak, bireylerin çevresel değişimlere daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olduğu bulunmuştur. Nörogörüntüleme teknikleri kullanılarak, yapısal MR taramalarıyla beyin yapısındaki değişiklikler araştırılmış ve bilişsel esneklik ile beyin prefrontal korteksindeki yoğunluk arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Miller ve Jones (2022), bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının da yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma, anketler ve psikolojik testler aracılığıyla katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik iyilik halleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, bilişsel esnekliğin, bireylerin zorlayıcı durumlarla başa çıkma becerilerini artırarak psikolojik iyi oluşlarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Nicel bir araştırma tasarımıyla anketler ve psikolojik testler kullanılmış, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü bir ilişki bulunmuş, bilişsel esneklik, zorlayıcı durumlarla başa çıkma becerilerini artırarak psikolojik iyi oluşu iyileştirmiştir.

2.2. Öğretmen Özyeterliliği ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özyeterlilik hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Aslan ve Türk (2022) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 300 öğretmen ve 300 öğrenci üzerinde yapılmış olup, nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler kullanılmış ve öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin özyeterlilik inançları ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Kılıç ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. 250 öğretmen ve onların öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin kendilerine güvenmelerinin, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemiş olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan ve Demirtaş (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin eğitim kalitesine olan etkileri araştırılmıştır. 400 öğretmen üzerinde yapılan bu çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi kullanılmış ve katılımcılar branşlarına göre gruplandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile eğitim kalitesi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlilik algıları yüksek olan öğretmenlerin, daha başarılı öğretim süreçleri yürüttüğü ve öğrencilerinin akademik başarılarını artırmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Buğa ve Altunkol (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerine göre sosyal problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. 500 öğretmen üzerinde yapılan anket çalışması ile elde edilen veriler, nicel bir araştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek olduğu durumlarda, sosyal problemleri çözme konusunda daha etkin oldukları gözlemlenmiştir.

Yılmaz ve Bayram (2017) tarafından yapılan bu araştırma, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının psikolojik sağlıkları ile ilişkisini incelemektedir. 600 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir ve nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar rastgele seçilmiş ve anketler ile veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yüksek özyeterlilik algılarının psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artması, stresle başa çıkmalarını kolaylaştırmış ve genel psikolojik sağlıklarını iyileştirmiştir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Miller ve Jones (2022) tarafından gerçekleştirilen bu uzunlamasına araştırma, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının uzun dönemde psikolojik sağlıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 500 öğretmen katılımcı olarak seçilmiş ve karma araştırma yöntemi (nicel ve nitel) kullanılmıştır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının arttıkça psikolojik sağlıklarında olumlu bir iyileşme meydana geldiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek özyeterlilik algılarının stresle başa çıkma becerilerini artırdığı ve iş tatminlerini yükselttiği bulunmuştur.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, değişen durumlara uyum sağlayabilmek ve karşılaşılan problemler için çeşitli çözüm yolları geliştirebilmek olarak tanımlanmaktadır (Turan vd., 2019). Bu kavram, sadece bilindik düşünce şemalarının ötesine geçmeyi değil, aynı zamanda esnek düşünme biçimleri geliştirmeyi de ifade eder. Bilişsel esneklik, iletişim biçimlerinden sorun çözme becerilerine ve duyguların yönetimine kadar birçok yaşamsal özelliği etkileyebilir. Bu bağlamda, bilişsel esneklik bireylerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Kaya (2018) tarafından vurgulanan görüşlere göre, bilişsel etkinliğin başarılı olması mevcut bilginin etkinleştirilmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Bu süreç, karşılaşılan durumlarla başa çıkmak için hem mevcut bilginin aktif hale getirilmesini hem de yeni anlayış biçimlerini benimsemeyi gerektirebilir.

Karmaşıklaşan dünya ve insan yaşamı, hem iş hem de özel yaşamda işlevlerin karmaşıklığını artırmıştır. Bu durum, insanla yoğun temas ve iletişim gerektiren mesleklerde, örneğin öğretmenlik gibi, bilişsel esnekliğin önemini artırmaktadır. Esnek düşünme becerisine sahip olan meslek elemanlarının, duygularını düzenleme süreçlerinde, iş verimliliklerinde ve psikolojik iyi oluşlarında daha olumlu sonuçlar elde ettikleri düşünülmektedir (Atayeter, 2020). Bilişsel esneklik, alternatifler arasında uygun bilgiyi seçme ve mevcut durumu anlamaya yönelik bir beceridir. Bu becerinin bilişsel kısmı, bilginin edinilmesini ve şemaların güncellenmesini içerirken, esneklik kısmı bu bilginin çeşitli alanlarda eyleme dönüştürülmesini ifade eder.

Bilişsel esnekliğin yüksek olduğu bireyler, genellikle eylemlerinin sonuçlarının başarılı olacağına inanırlar ve değişen koşullara uyum sağlamak için farklı alternatiflerin varlığını kabul ederler (Bilgiç vd., 2016). Bilişsel esnekliğin bireylerin mesleki performansları, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Stres ve kaygının bilişsel esneklik ile ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar, bilişsel esnekliğin arttıkça stres ve kaygının azaldığını göstermektedir (Bilgiç vd., 2016; Demirtaş, 2019). Bu bulgular, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Karar verme süreçleri, bireylerin yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilişsel esneklik, karar verme süreçlerinde alternatifler arasında uygun seçimler yapabilme yeteneği sağlar ve bu da bireylerin yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler. Özellikle karmaşık ve sürekli değişen durumlarla başa çıkma gerekliliği, bilişsel esnekliğin iş ve özel yaşamda ne denli önemli olduğunu vurgular. Bu bağlamda, bilişsel esneklik becerisinin yüksek olması, hem mesleki

performansı hem de bireylerin genel yaşam tatmini ve psikolojik iyilik halleri üzerinde belirgin bir olumlu etki sağladığı söylenebilir.

Psikolojik esneklik ve bilişsel esneklik kavramları benzer yapılar taşımasına rağmen, farklı vurgular ve işlevlere sahiptir. Bilişsel esneklik, yeni durumlara uyum sağlama ve çeşitli alternatifleri fark etme becerisini ön plana çıkarırken, psikolojik esneklik daha çok yeni ve farklı düşünceleri kabul etme ve duygusal tepkileri yönetme özellikleriyle belirginleşir (Aslan vd., 2022). Her iki kavram da düşüncelere yönelik önem arz etse de, psikolojik esneklik genellikle bir kabullenme durumunu içerirken, bilişsel esneklik mevcut düşünceleri gerektiğinde değiştirmeyi ifade eder.

Bilişsel esneklik, bilişsel kontrol becerisinin bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Bilişsel kontrol, konu ile ilgili olmayan bilgilerin engellenmesini ve amaç ya da durumla ilgili bilgi setlerine odaklanmayı yönlendiren bir mekanizma olarak tanımlanır (Demirtaş, 2019). Bu bağlamda, bilişsel esneklik, hem iş hem de özel yaşamda problem çözmede etkin bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel esneklik, belirli durumlara odaklanmayı ve ilgisiz bilgileri dikkat dışında bırakmayı içerir, bu da esnek ve çözüm odaklı düşünme biçimlerinin temelini oluşturur. Bu özellik, birçok duygu durumu ile doğrudan ilişkili olup, bireylerin problem çözme süreçlerinde daha etkin ve adaptif stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Psikolojik esneklik ise, bireylerin çeşitli ve değişken düşünceler ve duygular karşısında açık kalma, bu düşünceleri ve duyguları kabullenme ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlanır. Psikolojik esneklik, bireylerin duygusal ve düşünsel deneyimlerine esnek bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar ve bu da onların genel psikolojik iyi oluşlarını destekler. Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik arasındaki bu farklar, her iki kavramın da bireylerin genel yaşam kalitesine ve psikolojik dayanıklılığına katkıda bulunan önemli bileşenler olduğunu göstermektedir.

3.1.1. Bilişsel Esneklik Kuramı

Alanyazında bilişsel esneklik çeşitli açılardan tanımlanmıştır ve bireylerin karşılaştıkları durumlara uyum sağlama yeteneği olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel esneklik, bireylerin mevcut düşünce yapılarından farklı düşünce biçimlerine geçiş yapabilme veya problem karşısında alternatif çözüm yolları geliştirme yetisini ifade eder (Stevens, 2009). Bu yeti, bireylerin çevresindeki değişikliklere uyum sağlama kapasitesini, mevcut seçimlerin farkında olmayı ve zorlu durumlarla başa çıkabilme becerisini kapsar (Dennis vd., 2010; akt. Bertiz, 2018).

Bilişsel esneklik, bireylerin karşılaştıkları durumlarda alternatif çözüm yollarının farkında olmasını, uygun çözümü aralarından seçebilmesini ve esnek bir şekilde davranmasını içerir. Bu süreçte, bireyler, kendi aktif rollerinin ve etken olduklarının bilincinde olurlar (Martin vd., 1995). Dolayısıyla, sorunlarla karşılaştıklarında en uygun

seçeneği belirlemekte daha başarılı olabilirler. Bilişsel esneklik, problem çözme ve uyum sağlama süreçlerinde etkinlik kazandırır, böylece bireyler, çeşitli seçenekleri değerlendirerek en uygun çözümü bulmada daha başarılı olabilirler (Martin vd., 1998).

Bilişsel esneklik, bireyin esnek olma ve duruma uyum sağlama konusundaki özyeterliliğini de kapsar. Bu durum, bireylere seçim yapma ve davranışlarını şekillendirme hakkı verirken, aynı zamanda bireyin mevcut durumun veya olayın alternatif yollarına dair farkındalığını artırır (Martin vd., 1995). Bilişsel esneklik, bireylerin değişen şartlar altında daha uyumlu ve adaptif davranabilmelerini sağlar, bu da onların problem çözme ve karar verme süreçlerinde daha etkin olmalarına yardımcı olur.

3.1.2. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireyler

Bilişsel esneklik, bireylerin olaylara ve durumlara verilen tepkilerde sert ve keskin kurallardan uzak durarak, değişime ve diğer fikirlerin entegrasyonuna açık olmalarını ifade eder. Bilişsel olarak esnek bireyler, karşılaştıkları sorunlar karşısında genellikle pozitif bir tutum sergiler ve alternatif çözüm yolları arayışında olurlar. Bu süreçte ihtiyaç duyduklarında diğer bireylerden yardım istemekten çekinmezler (Bedel vd., 2015). Gündüz (2013), bu bireylerin değişime ve çeşitli fikirlere kolayca uyum sağlayabilen kişiler olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel esnekliği gelişmiş bireyler, karşılaştıkları sorunlar karşısında daha ılımlı ve dengeli tutumlar sergilerler (Küçüköyük, 2015). Sosyal ilişkilerinde dikkatli davranan bu bireyler, problem çözme yeteneklerini etkin bir şekilde kullanarak fayda odaklı ve dengeli çözümler üretirler (Gülüm vd., 2012). Grabowski ve Jonassen (1993; akt. Bertiz, 2018), bilişsel olarak esnek bireylerin sosyal ilişkilerinde dikkatli ve problem çözme becerilerini gösterdiklerini ifade ederler.

Bu bireylerin etkili problem çözme yetileri, kendilerine güvenen, çözüm odaklı ve yüksek öz farkındalığa sahip bireyler olmalarını sağlar (Küçüköyük, 2015). Baskıcı ve iletişimsiz bir düşünce tarzı yerine, fayda odaklı ve dengeli çözümler üretme becerileri sayesinde, bilişsel olarak esnek bireyler daha başarılı ve uyumlu bir şekilde sorunları ele alabilirler. Bu özellikleri, hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında etkili ve verimli sonuçlar elde etmelerine yardımcı olur.

3.1.3. Öğrenme Alanında Bilişsel Esneklik

1988 yılında Spiro tarafından geliştirilen bilişsel esneklik kavramı, öğrenmenin açıklanmasını amaçlayan bir yaklaşımla birlikte ortaya konmuştur. Bu kavram, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını benimseyerek, bireylerin karşılaştıkları farklı sorun durumlarına ne şekilde çözüm yolları geliştirdiklerini incelemeyi amaçlar. Bilişsel

esneklik, genellikle öğrenme, öğreticilik ve bilginin şekillendirilmesi gibi konularla ilişkilendirilir (Elen vd., 2011).

Bilişsel esneklik, öğrenmenin karmaşık ve düzensiz doğası üzerinde durarak, bilgiyi nasıl yeniden yapılandırabileceğimiz ve farklı problemler için nasıl çözüm geliştirebileceğimiz konularına odaklanır. Spiro'nun tanımladığına göre, bilişsel esneklik; “problem çözmede ya da bireyin duruma göre değişen ihtiyaçlarında kendiliğinden bilgisini yeniden yapılandırıp var olan bilginin çeşitli öğelerini uygun bir şekilde yeniden çözüm için birleştirme yeteneği” olarak ifade edilmektedir (Bertiz, 2018). Bu tanım, bilginin öğrenen kişilerin mevcut bilgi ve beceri durumlarına göre nasıl şekillendirilebileceğini vurgular.

Bilginin sunulması, farklı bakış açılarını ve çeşitli örnek olay çalışmalarını içermelidir. Bu yaklaşım, bilgiyi öğrenen kişilerin, öğrenme süreçlerinde daha etkili sonuçlar elde etmelerine olanak tanır. Ayrıca, yapılandırılmış bilginin önemini ortaya koyarak, öğrenen kişilere mevcut bilgilerin temsillerini geliştirme fırsatı sunar (Bertiz, 2018). Bu bağlamda, bilişsel esneklik kavramı, etkili öğrenmenin ve öğretimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir.

3.1.4. Eğitimde Bilişsel Esneklik

Spiro, Samarapungavan, Schmitz, Vispoel, ve Boerger (1987) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Teorisi, bilginin nasıl kullanıldığını ve çeşitli durumlarla başa çıkmada nasıl çözüm yolları üretildiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu teori, bireylerin karşılaştıkları farklı sorunlarda çözüm yolu olarak çeşitli alternatif seçenekler üretmeleri ve mevcut duruma uyum sağlamaları gerektiğini öne sürer (Kim vd., 2006; akt. Akyüz, 2020).

Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik, bireylerin değişken koşullara hızla adapte olabilme yeteneğini ve sahip oldukları bilgileri farklı yöntemlerle yeniden yapılandırma becerisini ifade eder. Bu kavram, aynı zamanda zorlu durumlara karşı yaratıcı çözümler bulma isteğini de içerir (Gülüm vd., 2012). Bilişsel esneklik, bireylerin beklenmedik durumlarla başa çıkabilmeleri ve benzer koşullara uygun çözümler geliştirebilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, olumsuz ve zorlayıcı koşullarda daha uyumlu ve pozitif düşünme eğilimindedirler, bu da onların fikirlerinin daha etkili ve olumlu olmasını sağlar (Johnco vd., 2014).

Bilişsel esneklik, yapılandırmacılığın bir parçası olarak kabul edilir. Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde aktif katılım ve bilginin yapılandırılması üzerine odaklanan bir pedagojik yaklaşımdır. Yapılandırmacılık bağlamında bilişsel esneklik, öğrencilerin bilgiye yönelik farklı yaklaşımlar geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini çeşitli biçimlerde yapılandırmalarına yardımcı olur (Akyüz, 2020). Yapılandırmacılığın beş ana unsuru şunlardır:

1. Eleştirel düşünme ve problemlerin üzerine giderek çözüm arama
2. Bilgiyi alma, hafızada saklama ve kullanabilme
3. Öz düzenleme becerileri
4. Öz yansıtma ve kendini ifade etme becerisi
5. Yüksek bilişsel esneklik düzeyi

Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi daha iyi edinmelerini ve karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme yeteneklerini güçlendirmeyi hedefler. Bilişsel esneklik, öğretmen yetiştirme sürecinde de önemli bir rol oynar. Çözüm odaklı düşünme ve uygun zihin alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca, öğretmen eğitiminde öğrencilere deneyim kazandırma ve uzmanlaşmalarına yardımcı olma konularında önemli bir yere sahiptir (Spiro vd., 2003). Günümüz eğitim sisteminde üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin önemi göz önüne alındığında, bilişsel esneklik becerilerinin kazandırılması kritik bir konu olarak değerlendirilir (Esen Aygün, 2018).

3.2. Bilişsel Esneklik ve İlkeleri

Bireyler, dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerini ve bu çevrede karşılaştıkları olayları anlamlandırma çabası içindedirler. Bu anlamlandırma süreci, bireylerin kişilikleri, çevresel etkiler ve bireysel deneyimleri doğrultusunda şekillenmektedir. Amacın, bireylerin zihninde çeşitli şemalar oluşturarak dünya hakkında anlamlı bir bilgi yapısı geliştirmek olduğu söylenebilir (Mlodinow, 2020).

Bilişsel esneklik, bireylerin karşılaştıkları sorunlara verdikleri tepkiler, yaklaşımları ve alternatif çözümler üretme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu kavram, bireylerin bilgi, inanç ve deneyimlerinin bilişsel filtreler üzerindeki etkisiyle şekillendiğini ifade eden bir yaklaşımdır. Bilişsel esneklik teriminin özünü anlamak için önce kavramın bileşenlerine bakmak faydalı olabilir. “Bilişsel” terimi, duyu organlarındaki girdilerin işlenmesi ve dünyanın algılanması sürecindeki işlevleri ifade ederken (Karakaş ve Karakaş, 2000), “esneklik” kavramı kişilerin farklı olaylar veya hedefler karşısında farklı perspektifler geliştirme yeteneğini ifade eder (Hund ve Foster, 2008).

Bilişsel esneklik, genel anlamda, bireylerin mevcut durumda başka alternatiflerin de olabileceğine dair farkındalık geliştirmeleri, esnek bir tutum sergileyerek duruma uyum sağlama istekleri ve özyeterlilikleri ile ilgili bir kavram olarak tanımlanır (Martin ve Rubin, 1995). Değişen çevresel koşullara amaca yönelik davranış uyumu sağlama becerisi de bilişsel esnekliğin bir parçasıdır (Garcia-Garcia vd., 2010). Algharaibeh (2020) bilişsel esnekliği, problem çözme ve yenilikçi fikirler geliştirme yeteneği olarak tanımlamış; Cox (1980) ise bu kavramı, bireylerin görev veya düşünme biçimini değiştirme yeteneği olarak belirtmiştir.

Diğer bir tanıma göre, bilişsel esneklik, çok boyutlu durumlarda işlevsel değişiklikler yapabilme potansiyelini içeren bir bilişsel beceridir. Bu tanım, bilişsel esnekliği, sürekli değişen dışsal koşulları dikkate alarak bilişleri değiştirme yetisi olarak nitelendirir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Çuhadaroglu (2013) ise bilişsel esnekliği, bireylerin beklenmedik durumlara uyum sağlayarak uygun çözüm yolları geliştirme yeteneği olarak tanımlar. Özdemir (2020) bilişsel esnekliği, bireyin öğrendiği yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısını geliştirerek dönüştürme yeteneği olarak ifade eder. Alper ve Deryakulu (2008) bu kavramı, mevcut problemleri çözmek için alternatifler sunma ve bu alternatifler arasından en uygun olanı seçme yeteneği olarak iki boyutta ele alırlar.

Bilişsel esneklik, aynı zamanda bilgileri işleme stratejilerini, çevredeki yeni ve umulmadık gelişmelere karşı organize etme kabiliyeti olarak da tanımlanabilir (Cañas vd., 2005). Ereyi (2016) bu kavramı, bireyin çevresindeki beklenmedik değişimleri bilişsel olarak yeniden düzenleyebilme yeteneği olarak açıklar.

Görüldüğü üzere, bilişsel esneklik üzerine birçok tanım yapılmıştır. Ancak bu kavramın hala net bir tanımının olmaması söz konusudur (Ionescu, 2012). Yine de yapılan tanımlarda, uyum sağlama, alternatiflerin farkına varabilme ve esnek bir bakış açısıyla ilgili belirgin temalar mevcuttur.

Bu bağlamda, Spiro ve arkadaşları tarafından 1987 yılında geliştirilen Bilişsel Esneklik Teorisi önemli bir yere sahiptir. Bu teori, bilgi alanlarındaki karmaşıklığı ve kötü yapılandırılmış bilgiyi ele alarak, bilginin sağlıklı bir şekilde organize edilmesi gerektiğini vurgular (Spiro vd., 1987). Spiro ve arkadaşlarına göre, kötü yapılandırılmış bilgi alanları, gelişmiş bilgi edinmenin önündeki engelleri oluşturur ve bu engeller, bilgilerin uygun şekilde organize edilmesiyle ortadan kaldırılabilir (Spiro vd., 1988).

3.2.1. Aşırı Basitleştirme ve Aşırı Düzenli Olmadan Kaçınma

Bilişsel esneklik kavramı, bireylerin başlangıçtaki gözlemlerinde genellikle önyargılarına dayanarak aşırı basitleştirme eğiliminde olduklarını belirtir. Bu aşırı basitleştirme eğilimi, bireylerin karmaşık ve düzensiz durumlarla başa çıkabilme yeteneklerini sınırlandırabilir. Bu nedenle, bilişsel esneklik, bireylerin bu tür önyargılardan kaçınarak daha kapsamlı ve esnek düşünme stratejileri geliştirmelerine odaklanır. Spiro ve arkadaşları (1988) bu noktada, bireylerin aşırı düzenli ve basit yaklaşımlardan kaçınarak, karmaşıklıkları ve düzensizlikleri dikkate alacak özel önlemler alması gerektiğini vurgularlar. Bu yaklaşım, bilgi işleme ve problem çözme süreçlerinde daha derin ve çok boyutlu analizler yapmayı teşvik eder, böylece bireyler daha etkin ve kapsamlı çözümler üretebilirler. Bu bağlamda, bilişsel esneklik, bireylerin hem karmaşıklığı hem de düzensizliği anlamada ve bu tür durumlarla başa çıkmada daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olur (Spiro vd., 1988).

3.2.2. Çoklu Temsiller

Karmaşık yapıya sahip kavramların tek bir şemayla açıklanması, genellikle çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu varsayım doğrultusunda, kavramsal bir konu üzerine düşünme biçimlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Spiro ve arkadaşları (1988), bilgi ve kavramların sadece tek bir perspektifle ele alınmasının yetersiz olduğunu vurgularlar. Bunun yerine, bilgi çeşitli açılardan öğrenilmeli ve uygulanmalıdır. Bu yaklaşım, kavramların farklı yönleriyle anlaşılmasını ve ifade edilmesini teşvik eder, böylece bilgi daha kapsamlı ve derinlemesine işlenebilir. Bu şekilde, karmaşık ve çok boyutlu kavramlar daha etkin bir şekilde kavranabilir ve uygulanabilir hale gelir (Spiro vd., 1988).

3.2.3. Durumların Merkeziliği

Kötü yapılandırılmış bilgi alanları, genellikle düzensiz ve karmaşık bir yapıda bulunur, bu da bireylerin durumların özünü tam olarak kavrayamamalarına neden olabilir. Spiro ve arkadaşları (1988), bu tür bilgi alanlarında, bilginin merkezi bir şekilde temsil edilmesinin önemini vurgularlar. Merkezî temsil, bilginin daha düzenli ve anlaşılır bir biçimde sunulmasını sağlar, böylece bireylerin bilgiye dair kavrayışları artırılır. Bu yaklaşım, bilişsel esnekliği teşvik ederek, bireylerin yeni durumlarda daha etkin bir şekilde analiz yapabilme yeteneğini geliştirebilir. Merkezi temsil yoluyla, bilgi daha yapılandırılmış bir şekilde sunulur ve bu da bireylerin bilgi ile ilgili farklı durumları daha iyi anlamalarına olanak tanır (Spiro vd., 1988).

3.2.4. Kavramsal Bilgilerin Kullanımı

Kötü yapılandırılmış bilgi alanlarında, bir kavramın çeşitli vakalarda farklı şekillerde kullanılması, anlamında önemli değişkenlikler ortaya çıkarabilir. Spiro ve arkadaşları (1988), bu tür durumlarda kavramlar arasındaki değişkenliklerin dikkate alınması gerektiğini belirtirler. Özellikle, aynı kavramın farklı uygulama bağlamlarına göre nasıl kullanıldığının değerlendirilmesi önemlidir. Kavramlar, bağlama özgü farklılıklar gösterdiğinde, bu farklılıkların analiz edilmesi, kavramların doğru bir şekilde anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlayabilir. Bu yaklaşım, kavramların esnek ve bağlamdan bağımsız bir biçimde ele alınmasını teşvik eder, böylece bilginin uygulama alanında daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Spiro vd., 1988).

3.2.5. Şemaları Birleştirme

Katı bilgi şemaları yerini daha esnek yapılara bırakmalıdır. Çünkü katı yapılar, basmakalıp düşüncelere sahip olma gibi dezavantajları beraberinde getirmektedir. Bu ilkede şemaların birleştirilmesi noktasında, yapıların sertlikten esnekliğe geçmesi gerektiği savunulmaktadır (Spiro vd., 1988).

3.2.6. Çoklu Bağlantılılık

Spiro ve arkadaşlarının (1988) belirttiği ilkeye göre, kavramların bir bütün olarak ele alınması önemlidir. Bireyler genellikle soyut kavramları karmaşık ve düzensiz bulduğundan, bu kavramları birbirinden bağımsız olarak ele alma eğilimindedir. Ancak, bu yaklaşım kavram yanılgılarına ve yanlış anlamalara yol açabilir. Bireylerin, kavramların yalnızca ayrı ayrı değil, aynı zamanda birbirleriyle ilişkili olduğunu anlaması gerekmektedir. Bu şekilde, kavramlar arasındaki ilişkilerin farkında olarak yeni şemalar geliştirebilirler. Kavramların bir bütün olarak ele alınması, bu kavramların karmaşıklığını ve etkileşimlerini anlamalarına yardımcı olur ve böylece daha bütünsel bir bilgi yapısı oluşturmalarına olanak tanır (Spiro vd., 1988).

3.2.7. Etkin Katılım ve Eğitim Rehberliği

Günümüzde bireylerin etkin katılım ve eğitim rehberliği hizmetlerinden sürekli olarak yararlandığı gözlemlenmektedir. Bu hizmetler, eski öğrenmelerden kaynaklanan yanlış bilgi ve kodlamaların düzeltilmesi amacıyla ek destek sağlamaktadır. Bu çerçevede, bilişsel esnekliğin, bireylerin kavramsal algılarına anlamlı destekler sunduğu ifade edilebilir (Spiro vd., 1988).

Bilişsel esneklik düzeyi, bireylerin içinde bulunduğu şartlara göre değişiklik göstermektedir ve bu farklılıklar genellikle bireysel, çevresel ve kültürel etmenlerle şekillenmektedir. Örneğin, esnek düşünmenin teşvik edildiği bir ortamda yaşayan bireylerin bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlemlenebilir.

Sacharin (2009), bilişsel esnekliğin çeşitli türlerini tanımlamıştır:

- **Çağrışımsal Esneklik:** Standart çağrışımlar yerine yeni çağrışımlar üretme yeteneğidir.
- **İlişkisel Esneklik:** Durumlar arasında bağlantılar kurarak yeni ve yaratıcı fikirler geliştirme yeteneğidir.
- **Düzenleyici Esneklik:** Ansızın ortaya çıkan olaylarla değişen kurallara adapte olabilmeyi sağlayan yürütücü işlevlerdir.
- **Dikkat Esnekliği:** Çeşitli durumlarda dikkati farklı yönlere çekebilme yetisidir.

Sacharin (2009), bilişsel esnekliğin bu türlerine ek olarak zamansal, değerlendirici ve uzamsal esneklik gibi diğer türlerini de belirtmiştir.

Bireylerin yüksek bilişsel esnekliğe sahip olmaları üzerinde eğitim faktörünün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Eğitim, bireylerin bilişsel şemalarını genişleterek çeşitli bilişsel yetenekler kazanmalarını sağlar; özellikle formal eğitim yoluyla düzenli bilgi, beceri ve değer aktarımının gerçekleştirilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda, bilişsel esneklik yetisinin öğrencilere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bilişsel esneklik ile eğitim arasındaki bağlantıyı kavrayabilmek adına, iki önemli kuramı incelemek faydalı olabilir: Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.

Sosyal Bilişsel Kuram: Bandura, bireylerin davranış kazanımında çevresel faktörlerin yanı sıra bilişsel süreçlerin de etkili olduğunu savunmuştur. Bandura'ya göre, aktif, farkındalığı yüksek, motivasyonu güçlü ve sorunlara alternatif çözümler üretebilen bireyler bilişsel açıdan esnek bir yapıya sahiptirler (Zimmerman, 2000).

Bilişsel Gelişim Kuramı: Piaget, bireylerin bilişsel süreçlerini anlamlandırmak amacıyla çocuk, ergen ve yetişkinleri inceleyerek bilişsel gelişimi dört dönem halinde ele almıştır: Duyusal-devinim dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-6 yaş), somut işlemler dönemi (6-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11-18 yaş). Özellikle soyut işlemler döneminde, ergenlerin sorunlara daha geniş açılardan bakabilme, yeni fikirlere daha ılımlı yaklaşma ve genel olarak muhakeme becerilerinde belirgin değişiklikler gözlemlenmektedir. Bu dönem, bilişsel esneklik yetisinin kazanılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Piaget, 2004).

3.3. Bilişsel Esnekliğin Önemi

Bilişsel esneklik, bireylerin sağlıklı bilişsel süreçlerinde önemli bir rol oynayan bir yetidir. Bu yetinin birçok temel becerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik, bireylerin zorlayıcı ve tutarsız düşüncelerini daha tutarlı ve dengeli hale getirebilmelerini sağlar; bu da, çeşitli alternatifler geliştirerek zor durumları daha kolay yönetmelerine yardımcı olur (Gülüm ve Dağ, 2012). Ayrıca, yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, değişimlere daha açık oldukları ve bu durumlarda daha esnek davrandıkları gözlemlenmiştir (Cox, 1980). Bu bireyler, karar verme süreçlerinde tüm seçeneklerin bilincinde olarak sezgisel davranmak yerine esnek olmayı tercih ederler (Bilgiç ve Bilgin, 2016).

Yeni durumlarla karşılaştığında farklı alternatifler görebilen bireyler, zihinsel açıdan daha esneklik gösterirler. Bilişsel esneklik, bireylerin iletişimde yeni yollar denemeye istekli olmalarını ve davranışlarının sonuçlarına güvenmelerini sağlar (Zahal, 2014). Bu durum, kişilerin özgüvenini artırır ve girişken bir yapıya kavuşmalarına destek

olur. Bilişsel esnek bireyler, hem kendilerine hem de çevrelerine daha pozitif bir bakış açısı geliştirme eğilimindedirler, bu da psikolojik olarak daha iyi hissetmelerine yol açar (Diril, 2011).

Bilgin (2017), bilişsel esnekliğin uyum sağlama sürecinde alternatif yollarla seçeneklerin değerlendirilmesini sağladığını belirtmiştir. Bilişsel olarak esnek kişiler, hayat boyunca karşılaştıkları değişimlere daha rahat adapte olurlar ve uygun düşünme şekilleri geliştirmede daha başarılıdırlar (Yazgan, 2021). Ayrıca, bilişsel esneklik, kişilerinin alternatif fikirler ve düşünme yolları üretebilme yetisi sayesinde, sorunlara farklı açılardan yaklaşımlarına ve empati yapmalarına olanak tanır. Bu yeti, özellikle değişime açıklığın önemli olduğu günümüzde, bireyler için büyük bir avantajdır.

Bilişsel esneklik ayrıca kişilerarası ilişkilerde de önemli bir rol oynar; esnek bireyler kendilerini bu ilişkilerde daha yeterli hissederler (Bilgin, 2017). Martin ve Anderson (1998), özyeterliliğin bilişsel esnekliğin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler, alternatif seçeneklerinin bilincinde olsalar da bu davranışları uygulamak için kendilerine inanmaları gerekir. Özyeterliliği yüksek bireyler, genellikle daha kararlı, istikrarlı ve motive bir yapıya sahiptirler ve dolayısıyla başarıya ulaşmada bir adım daha öndedirler.

Bilişsel esneklik, aynı zamanda problem çözme konusunda da etkilidir. Bu yetiye sahip bireyler, sorunları sistematik ve kararlı bir şekilde ele alarak kökenlerine inmede, karar alma ve çözüm üretme süreçlerinde alternatifler sunmada başarılıdırlar (Esen Aygün, 2018). Bu kişiler, sorunlarla karşılaştıklarında çok yönlü ve sakin bir şekilde düşünerek daha kolay çözüme ulaşabilirler.

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında yeni iletişim yollarını denemeye istekli olurlar. Bu, çevresel değişimlere daha kolay intibak etmelerini sağlar ve kendilerini daha yetkin ve sağlıklı hissetmelerine yol açar (Gündüz, 2013). Bu durum, bireylerin çevreleriyle dengeli ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve dolayısıyla toplumda olumlu yansımalar oluşturmalarını sağlar.

Bilişsel esneklik, bireylerin davranışlarını çevreden gelen değişken isteklere göre yeniden düzenleyebilmelerini sağlar ve öz düzenleme ile öz kontrol becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bilişsel esneklik yüksek bireylerin hayattan aldıkları keyif de artmaktadır (Bilgiç ve Bilgin, 2016). Sonuç olarak, bilişsel esneklik, bireylerin yaşam kalitesini artıran önemli bir beceridir ve tüm insanlarda bulunması arzu edilen bir yetidir.

3.4. Bilişsel Esneklik ve Öğretmen

Bilişsel esneklik, bireylerin sadece belirli olaylarla yüzleşirken değil, gündelik yaşamlarının tüm alanlarında ve çeşitli etkileşimlerinde, yaşadıkları sorunlara uygun çözüm yolları geliştirmede, adapte olmaları gereken durumlarda, farkındalık, yaratıcılık

ve yenilikçilik gibi becerileri ifade eden önemli bir özelliktir. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğe sahip olmak, bireylerin yaşamlarını düzenlemede ve daha etkin bir şekilde yönetmelerinde rol oynar. Dolayısıyla, özellikle küçük yaşlardan itibaren bu becerilerin kazandırılması büyük önem taşır. Eğitim kurumları, bu becerilerin geliştirilmesi için etkili bir ortam sağlar ve okullar bu sürecin önemli bir parçasıdır.

Eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin amacı, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak donanımlı hale getirmektir. Bu süreçte, bilişsel esneklik becerisinin okul ortamında kazandırılması mümkündür. Öğretmenler, eğitim sürecinin en kritik unsurlarından biri olarak, bilişsel esnekliği öğrencilere aktarmada kilit bir rol oynar. Çuhadaroğlu (2013), öğretmenlik mesleğinin insan odaklı olduğunu ve öğretmenlerin sürekli olarak yeni durumlarla ve bireylerle karşı karşıya geldiklerini vurgulamıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin bilişsel esnekliğe sahip olmalarının, bu özelliği öğrencilere de yansıtabilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel esnekliği teşvik eden öğretmenler, esnekliği destekleyici bir sınıf ortamı yaratabilirler. Bu tür bir öğrenme ortamı, öğrencilerin problem durumlarına daha çeşitli alternatifler geliştirmelerine ve diğer insanlarla iletişimlerinde daha esnek davranmalarına olanak tanır. Sonuç olarak, bilişsel esneklik becerilerinin yüksek olduğu bireylerin yetişmesi, öğretmenlerin rol model olma ve teşvik etme kapasitelerine bağlıdır. Bu çerçevede, bilişsel esnekliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel esnekliklerini geliştirmede etkili oldukları söylenebilir.

3.5. Özyeterlilik

Özyeterlilik, bireylerin belirli bir performansa ulaşma yeteneklerini öznel olarak değerlendirdikleri bir kavramdır (Bandura vd., 1995). Bu kavram, bireyin kendi yeteneklerine dair algısını yansıtır ve genellikle bir görevi başarabilme kapasitesi olarak tanımlanır. Bandura'ya (1995) göre, özyeterliliği etkileyen faktörler arasında aile, arkadaş çevresi, kişisel deneyimler ve okul gibi çevresel etkenler bulunur.

Yüksek özyeterlilik algısı, bireylerin çaba sarfetme, motivasyon, hedeflere bağlılık, zorluklarla başa çıkma ve performansını artırma eğilimlerini olumlu yönde etkiler. Güçlü bir özyeterlilik algısına sahip bireyler, stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirir ve bu da motivasyonlarını, bağlılıklarını ve başarılarını artırır. Özyeterlilik algısı düşük olan bireyler ise başarısızlıkla karşılaştıklarında harekete geçmekte zorlanabilirler (Bandura, 1997).

Bir bireyin özyeterlilik algısının yüksek olması, sadece sahip olduğu yeteneklerin farkında olmasıyla değil, aynı zamanda bu yeteneklere güvenmesiyle de ilgilidir (Bandura, 1993). Başarıya ulaşmanın ötesinde, bireyin bu başarıya inanması da önemlidir. Özyeterlilik algısı, bireylerin davranışlarını yönlendirir ve yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme inancını güçlendirir (Bandura, 1977).

Öğretmenler için özyeterlilik algısı, öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyebilir ve öğretmenlik mesleğinde başarı için öneme sahiptir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma stratejilerini belirler ve bu stratejiler, öğretmenlerin mesleki başarılarını etkiler. Öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançları, öğrencilerin eğitim süreçlerine önemli katkılarda bulunur ve bu durum eğitim kalitesini artırabilir.

3.6. Özyeterliliğin Kaynakları

Özyeterlilik algısı, bireylerin yaşamları boyunca edinilen deneyimlerle şekillenen ve zamanla gelişen bir kavramdır. Bu algının geliştirilebilir bir yetenek olduğu göz önüne alındığında, bireylerin doğrudan deneyimleri, sosyal etkileşimleri, ikna edici sözlü iletişimleri, fizyolojik ve psikolojik durumları özyeterlilik algısını etkileyen önemli faktörler arasında yer alır.

Olumlu yaşantılar ve duygular, özyeterlilik algısını güçlendirirken, olumsuz deneyimler ve duygular bu algıyı zayıflatabilir. Bireyin duygusal ve fiziksel durumu, sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekler de özyeterlilik algısında belirleyici rol oynar. Bandura (1995), özyeterlilik inancının en güçlü kaynağının doğrudan deneyimler olduğunu vurgularken, özyeterliliğin kaynaklarını doğrudan deneyimler, sosyal modeller, sözlü ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlar olarak açıklar.

Bu bağlamda, bireylerin özyeterliliklerini güçlendirmeye yönelik deneyimler ve etkileşimler büyük önem taşır. Kişisel başarı ve motivasyon açısından önemli olan özyeterlilik algısının gelişiminde, çevresel ve içsel etkenlerin sürekli olarak göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu süreç, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında daha etkili ve başarılı olmalarını sağlayabilir.

3.6.1. Doğrudan Deneyimler

Bireyin güçlü bir özyeterlilik geliştirmesinin en önemli yollarından biri kişisel deneyimleridir (Bandura, 1995). Bandura (1977), bireylerin başarılı olmalarının ve özyeterlilik inancının oluşmasının genellikle kişisel deneyimlere dayandığını vurgulamıştır. İnsanlar, çeşitli deneyimler aracılığıyla davranışlarının etkililiğini değerlendirme eğilimindedir. Bu deneyimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, bireyin özyeterlilik duygusunu artırırken; başarısızlıklar bu algının zayıflamasına neden olabilir.

Kişisel deneyimlerin özyeterlilik üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Engellerle ve zorluklarla karşılaşan bireyler, bu mücadeleleri aşma sürecinde kendilerini geliştirir ve özyeterlilik duygularını güçlendirirler. Başarıyla sonuçlanan deneyimler, bireyin kendi becerilerine ve yeteneklerine olan güvenini artırır, böylece özyeterlilik algısını destekler (Bandura, 1977).

Özyeterlilik algısının, bireylerin kendilerini ne kadar yetkin hissettikleri ve başarılarına ne kadar güvendikleri açısından büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, karşılaşılan deneyimlerden çıkarılan dersler, özyeterlilik algısını güçlendirme veya zayıflatma potansiyeline sahiptir. Kişisel deneyimlerin sağladığı geri bildirimler, bireylerin kendi yeteneklerini değerlendirme süreçlerinde kritik bir rol oynar ve bu süreç, özyeterlilik duygusunun geliştirilmesinde önemli bir etken olarak öne çıkar.

3.6.2. Dolaylı Deneyimler

Özyeterliliğin bir diğer önemli kaynağı, bireylerin dolaylı deneyimler yoluyla kazandıkları deneyimlerdir. Bu bağlamda, sosyal modellerin etkisi belirgin bir rol oynamaktadır (Bandura vd., 1995). Bireylerin kişisel deneyimlerinin sınırlı olduğu durumlarda, çevrelerindeki başarılı bireylerin deneyimleri, onların kendi özyeterlilik algılarını şekillendirebilir. Sosyal modellerin başarıları, diğer bireylerin benzer başarıları elde edebileceklerine dair inanç geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sosyal modeller, bireylerin hedeflerine ulaşmak için gerekli beceri ve stratejileri gözlemlemelerine olanak tanır. Bu tür gözlemler, bireylerin kendi yeteneklerini geliştirebileceklerine dair bir motivasyon sağlayabilir. Örneğin, bir kişi belirli bir spor dalında deneyime sahip değilse, bu spor dalında başarılı olan birinin performansını izlemek, kişinin kendi potansiyelini ve yeteneklerini geliştirme konusunda cesaret ve ilham verebilir (Bandura, 1995).

Sosyal modellerin rolü, bireylerin özyeterlilik algılarını şekillendirme ve güçlendirme açısından kritik bir öneme sahiptir. Başkalarının başarılarına tanıklık etmek, bireylerin kendi potansiyellerine olan güvenlerini artırır ve onları hedeflerine ulaşma konusunda motive eder. Sosyal modeller aracılığıyla elde edilen dolaylı deneyimler, bireylerin kendi beceri ve kapasitelerine olan inançlarını destekleyen önemli bir kaynaktır. Bu bağlamda, sosyal öğrenme teorisi özyeterlilik algısının geliştirilmesinde etkili bir çerçeve sunmaktadır (Bandura, 1995).

3.6.3. Sözel İkna

Olumlu telkinler ve ifadeler, bireylerin özyeterlilik algısını artırma potansiyeline sahip önemli etkenlerdir. Bireylerin bir davranışı başarma konusundaki inançlarını güçlendirmek için yapılan olumlu telkinler, özyeterlilik beklentilerini artırabilir. Örneğin, bir öğretmenin öğrencisine yönelik “Bu konuda başarılı olabileceğine inanıyorum” şeklindeki bir telkin, öğrencinin kendine olan güvenini pekiştirebilir ve başarıya ulaşma motivasyonunu artırabilir. Bu tür telkinler, bireylerin zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini geliştirmelerine ve genel performanslarını iyileştirmelerine katkıda bulunabilir (Pajares, 1997).

Ancak, olumlu telkinlerin özyeterlilik üzerindeki etkisi, bu telkinlerin arkasındaki deneyimlerin başarısına bağlı olarak değişebilir. Yapılan çalışmaların istenilen sonuçları vermemesi durumunda, olumlu telkinlerin etkisi zamanla azalabilir. Bu tür durumlar, bireylerde hayal kırıklığı ve özgüven kaybına yol açabilir. Bu nedenle, olumlu telkinlerin etkisi sürdürülebilir olabilmesi için bireylerin deneyimlerinin başarılı bir şekilde sonuçlanması önemlidir.

Sonuç olarak, olumlu telkinlerin ve ifadelerin bireylerin özyeterlilik algısını artırma potansiyeli olduğu söylenebilir. Ancak bu etkinin sürdürülebilirliği, telkinlerin arkasındaki deneyimlerin kalitesine ve sonuçlarına bağlıdır. Bu bağlamda, özyeterlilik algısının güçlendirilmesi için sürekli ve anlamlı destek mekanizmaları sağlamak önemlidir.

3.6.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum

Özyeterlilik algısı, bireylerin psikolojik ve duygusal durumları tarafından önemli ölçüde şekillendirilir (Bandura, 1995). Bu bağlamda, bireylerin stresle başa çıkma yetenekleri, fiziksel sağlıkları ve genel duygusal durumları, özyeterlilik algılarını etkileyen temel faktörlerdir. Yüksek özyeterlilik algısına sahip bireyler genellikle başarılı olurken, düşük özyeterlilik algısına sahip bireyler başarısızlıklar yaşayabilir (Bandura, 1995). Bireylerin yaşadıkları deneyimler, özyeterlilik algılarının en önemli kaynakları arasında yer almaktadır.

Bandura (1994) tarafından ifade edilen bu görüşe göre, kişisel deneyimler, özyeterlilik gelişiminde sosyal modeller ve olumlu telkinlerden daha etkili olabilir. Kişisel deneyimler, bireylerin davranışlarının etkililiğini test ederek, bu deneyimlerin başarılı bir şekilde sonuçlanması durumunda özyeterlilik duygusunu güçlendirir. Ancak başarısızlıklar, özyeterlilik algısını olumsuz etkileyebilir. Fizyolojik ve duygusal durumlar da bu süreçte kritik bir rol oynar; yüksek özyeterlilik algısına sahip bireyler genellikle bu durumları daha olumlu şekilde değerlendirirken, düşük özyeterlilik algısına sahip olanlar bu durumlarla başa çıkmakta zorlanabilirler (Bandura, 1994).

Özyeterlilik kaynaklarının etkisi, cinsiyet, etnik köken, kültür ve bireysel değerler gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Joet ve Usher (2011) tarafından yapılan çalışma, Bandura'nın (1997) kuramsal özyeterlilik kaynaklarının Fransa'daki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akademik ve özdüzenleyici yeterlilik inançları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, özyeterlilikteki varyasyonun önemli bir bölümünü açıklamayı ve bu kaynakların cinsiyetle olan ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçları, erkek öğrencilerin matematikte kızlardan daha yüksek performans gösterdiklerini ve daha yüksek matematik özyeterliliği, öz düzenleme yeterliliği, ustalık deneyimi ve sosyal ikna bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, erkeklerin daha düşük düzeyde fizyolojik uyarılma yaşadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık, Fransa'da kızlar

matematikte iyi performans sergilemiş ancak daha düşük özyeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir (Joet ve Usher, 2011).

Bu çalışma, özyeterliğin en güçlü kaynağının genellikle ustalık deneyimi olduğunu göstermektedir. Ancak, sözlü ikna, dolaylı deneyim ve duygusal uyarılma gibi diğer özyeterlik kaynaklarının tahmin gücü arasında tutarsızlıklar bulunmuştur. Özellikle, nitel araştırmalar öğretim yapıları, ders yerleştirme ve öğrencilerin özdüzenleme süreçleri gibi yeni özyeterlik inançları kaynaklarını ortaya koymuştur (Joet ve Usher, 2011). Motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerini birleştiren çalışmalar, özyeterlik araştırmalarının kaynaklarıyla daha tutarlı sonuçlar sunmuştur. Motivasyonel inançlar (özyeterlik, hedef yönelimleri, içsel motivasyon, sınav kaygısı gibi) ile öğrenme stratejileri (üstbiliş, prova, detaylandırma gibi) arasındaki ilişki, genellikle yüksek özyeterlik algısına sahip öğrencilerin daha etkili öğrenme stratejileri kullandığını göstermektedir (Joet ve Usher, 2011).

Özetle, özyeterlik kaynaklarının etkisi, cinsiyet ve diğer bireysel değişkenlere bağlı olarak değişiklik göstermekte ve ustalık deneyiminin özyeterlik üzerindeki etkisi özellikle vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, farklı özyeterlik kaynaklarının etkisi üzerine yapılan araştırmalar arasında tutarsızlıklar mevcuttur. Bu nedenle, özyeterlik algısını güçlendirmek için motivasyonel inançların ve öğrenme stratejilerinin dikkate alınması önemlidir.

3.7. Özyeterliğin İşlevleri

Özyeterlik, bireylerin davranışlarını, kararlılıklarını, çabalarını ve motivasyonlarını belirleyen kritik bir faktördür (Bandura, 1986). Eğitim bağlamında, öğretmenlerin özyeterlik algısı, onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve hedeflerine ulaşma konusundaki tutumlarını doğrudan etkiler. Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, genellikle daha fazla çaba gösterir ve karşılaştıkları engelleri aşma konusunda daha kararlı olurlar. Bu tutum, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kendini gösterir ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını artırır (Bandura, 1986).

Özyeterlik algısının bireylerin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Eggen, 1998). Yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler, genellikle motivasyonlarını sürdürebilir ve karşılaştıkları zorluklar karşısında direnç gösterirler. Bu direnç, bireylerin öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını ve daha olumlu sonuçlar elde etmelerini sağlar (Eggen, 1998). Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini artırmak için özyeterlik algılarının güçlendirilmesi büyük önem taşır.

Özyeterlik, bireylerin öğrenme ve performansını da etkiler. Yüksek özyeterlik düzeyine sahip bireyler genellikle daha iyi performans sergilerken, düşük özyeterlik

düzeyine sahip bireyler ise öğrenme süreçlerinden uzaklaşabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin özyeterlik algılarının güçlendirilmesi, onların akademik başarılarını artırmak açısından kritik bir faktördür. Öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını desteklemek, onların öğrenme süreçlerinde daha etkili ve başarılı olmalarını sağlar (Schunk, 1991).

3.7.1. Bilişsel Etki

Biliş, çevreden gelen bilgilerin algılanması, işlenmesi ve anlaşılması sürecini tanımlayan bir kavramdır. Bu süreç, bireyin kendisi, çevresi ve ilişkileri hakkındaki bilgileri içeren daha geniş bir bilişsel yapının parçasıdır. Bilişsel süreçler, bireylerin çevresel uyarıcılara verdikleri tepkileri, düşünce ve inançlarını şekillendirir, dolayısıyla özyeterlik algısıyla doğrudan ilişkilidir (Schunk, 1991).

Özyeterlik, bireylerin kendi yetenekleri ve kapasitesi hakkındaki düşünce ve inançlarıyla ilgili bir kavramdır. Bu algı, bireylerin performansını ve davranışlarını belirleyici bir rol oynar (Bandura, 1997). Yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler, genellikle başarıya odaklanır ve kendi başarılarını mümkün kılacaklarına inanırlar. Bu inanç, bireylerin olumlu performans senaryoları oluşturmasını ve bu doğrultuda hareket etmelerini sağlar. Sonuç olarak, yüksek özyeterlik algısı, bireylerin performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Schunk, 1991).

Öte yandan, özyeterliğinden şüphe eden bireyler, başarısızlık senaryoları oluşturma eğiliminde olabilirler. Bu durum, bireylerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir, çünkü düşük özyeterlik algısı, bireylerin motivasyonunu düşürebilir ve zorluklarla başa çıkma kapasitelerini azaltabilir (Bandura, 1994). Dolayısıyla, özyeterlik algısının bireylerin performans üzerindeki etkisi, bilişsel süreçler aracılığıyla şekillenir ve bu süreçlerin yönetilmesi bireylerin başarılarını artırmada önemli bir rol oynar.

3.7.2. Güdüleme Etkisi

Güdüleme, bireylerin harekete geçmesini ve bu hareketi sürdürebilmesini sağlayan içsel ve dışsal etmenleri ifade eder. Bu kavram, motivasyon, yönlendirme ve isteklendirme gibi unsurları içerir ve bireylerin hedeflerine ulaşma süreçlerinde önemli bir rol oynar. Güdüleme, bireylerin eylemlerini yönlendirmelerini ve bu eylemleri sürdürebilmelerini sağlayan bir mekanizmadır.

Özyeterlik, bireylerin kendi yetenekleri ve kapasitesi hakkındaki inançlarını ifade eder ve hem kendini düzenleme hem de motivasyon süreçlerinde önemli bir rol oynar (Bandura, 1997). Bireyler, kendi yeteneklerine olan inançları doğrultusunda kendilerini motive edebilir ve bu inançları, davranışlarını yönlendirmelerine ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmaları için gerekli gücü sağlar. Yüksek

özyeterlik algısına sahip bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olur ve genellikle daha etkili stratejiler geliştirirler (Schunk, 1991).

Bandura (1977), insan davranışlarını etkileyen iki tür beklenti tanımlamıştır: sonuç beklentisi ve yeterlik beklentisi. Sonuç beklentisi, belirli davranışların belirli sonuçlara yol açacağına dair inançları ifade ederken, yeterlik beklentisi, bireylerin bu sonuçlara ulaşmak için gerekli davranışları başarıyla gerçekleştirme yeteneklerine dair inançlarını içerir (Bandura, 1977). Bu iki beklenti, bireylerin davranışlarını farklı açılardan etkiler ve birbirinden bağımsızdır.

3.7.3. Stres ve Kaygıya Etkisi

Bireylerin güçlüklerle başa çıkma yetenekleri, motivasyonlarını, stres seviyelerini ve depresyon belirtilerini önemli ölçüde etkiler (Bandura, 1989). Özyeterlik, bu süreçlerde merkezi bir rol oynar çünkü bireylerin kendilerine olan güvenleri, stresle başa çıkma ve kaygıyı kontrol etme becerilerini doğrudan etkiler. Bandura'nın (1989) vurguladığı gibi, özyeterlik duygusu, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında engelleri aşabileceklerine dair inançlarını güçlendirir. Kendine güvenen bir birey, karşılaştığı olumsuz durumları daha iyi yönetebilir ve bu durumların etkisini azaltma potansiyeline sahiptir. Aksine, başarısızlık korkusu taşıyan bireyler, endişelerini kontrol etmekte zorlanabilir ve bu durum stres ve kaygıyı artırabilir.

Güçlü bir özyeterlik duygusu, bireylerin kaygılarını azaltmalarına yardımcı olurken, zayıf bir özyeterlik duygusu, depresyon riskini artırabilir (Bandura, 1994). Bireyler, başarıya ulaşabileceklerine dair inanç eksikliği yaşadıklarında, bu durum motivasyon kaybına ve dolayısıyla depresif belirtilere yol açabilir. Ayrıca, sosyal özyeterlik duygusunun zayıf olması, bireylerin sosyal ilişkilerde zorluk yaşamalarına neden olabilir. Sosyal açıdan kendilerini yetersiz hisseden bireyler, sosyal etkileşimlerde güçlük çekebilirler.

Stres, biyolojik sistemler üzerinde önemli etkiler yaratabilir ve zayıf özyeterlik duygusu, bağışıklık sistemi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Bandura, 1994). Yetersiz özyeterlik, bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini zayıflatabilir, bu da bağışıklık sisteminin etkisizleşmesine yol açabilir. Düşük bağışıklık, bireylerin genel sağlık durumunu kötüleştirebilir ve stresle başa çıkma kapasitelerini daha da azaltabilir. Bu nedenle, yetersiz özyeterlik duygusunun, hem psikolojik hem de fizyolojik sağlık üzerinde belirgin olumsuz etkileri olabilir (Bandura, 1989, 1994).

3.7.4. Seçim Sürecine Etkisi

Özyeterlik duygusu, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları seçimlerde belirleyici bir faktör olarak önemli bir rol oynar. Bandura (1994), bireylerin kendi

yeteneklerine duydukları inancın, motivasyonlarını artırarak yapılan seçimlerde daha başarılı olmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle kariyer ve iş seçimlerinde, özyeterlik duygusu ve kendine olan güven büyük bir öneme sahiptir. Kendine güven eksikliği ve özyetersizlik duygusu taşıyan bireyler genellikle istedikleri sonuçları elde etmekte zorlanabilirler. Ancak, kendini motive eden ve yüksek özyeterlik duygusuna sahip bireyler, daha olumlu sonuçlar elde etme eğilimindedirler (Bandura, 1994).

Özyeterliğin performans üzerindeki etkisi, ilişkinin gücü, işlevsel adaptasyonlar, kendini yenilemeyi gerektiren durumlar, çevresel koşullar ve zaman gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir. Sonuç olarak, özyeterlik bireyin motivasyonunu, düşünme süreçlerini, performans düzeyini, duygusal durumunu, başarısını, kendine olan güvenini, problem çözme yeteneğini ve zorluklarla başa çıkma becerisini etkiler (Bandura, 1994).

3.8. Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler

Okul ortamında, özyeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir (Özdemir vd., 2017). Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eden ve öğrenci başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin özyeterlik algısının yüksek olması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler ve öğretmenlerin başarılı olma olasılıklarını artırır. Kyriakidis ve Antoniou (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin özyeterliklerinin okul atmosferi, aile ortamı, öğretmenin sınıftaki rolü ve öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu faktörler, öğretmenlerin özyeterlik duygularını şekillendiren önemli etmenler olarak değerlendirilmektedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) ise iş doyumu ile öğretmen özyeterliği arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmenlerin özyeterlik duygularının güçlü olması, onların iş tatminini artırmakta ve eğitim süreçlerinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özyeterlik algısının, genel olarak öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin önceki başarılı deneyimleri, özyeterlik inançlarını pekiştirir ve bu durum, öğretmenlerin eğitimde daha fazla çaba göstermelerini sağlar. Yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenler, nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için daha etkin bir şekilde çalışırlar ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyebilirler (Kyriakidis ve Antoniou, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sosyal ve fiziksel dünyayı benzer bilimsel yöntemlerle analiz etme yaklaşımını benimseyen bir pozitivist paradigmaya dayanır. Bu yöntem, toplumsal fenomenlerin sayısal verilerle ölçülmesini ve bu verilerin istatistiksel analizler aracılığıyla incelenmesini sağlar. Bu bağlamda, nicel araştırmalar toplumsal olguların neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyarak, toplumsal örgütlenme yasalarını keşfetmeye yönelik bir çaba içindedir (Creswell, 2014).

Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimlerin varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2015). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkilerin niteliğinin anlaşılması için uygun bir yöntem sunar.

Bu çalışmada, nicel veriler toplanarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin derecesi ve anlamlılığı değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, bu iki kavram arasındaki etkileşimlerin daha iyi anlaşılmasına ve öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarının iyileştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

4.2. Evren ve Örneklem

Adıyaman ilinin merkez ilçesinde gerçekleştirilen araştırmada, evreni ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3.882 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanılan standart örneklem büyüklüğü formüllerine göre, bu evren için örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü yaklaşık 350 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı sayısı ise 409 dur. Bu sonuç, Adıyaman ilinin merkez ilçesinde 3.882 öğretmenden oluşan evren için geçerli ve yeterli bir örneklem büyüklüğü sağlar (Cochran, 1977).

Araştırmada kullanılan uygun örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü kaybını en aza indirmeyi ve belirli bir büyüklükteki gruba ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, en erişilebilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak bir örneklem oluşturulmuştur. Bu süreç, belirli bir grup oluşturulana kadar devam eder ve sonuç olarak, belirlenen gruba ulaşmak için gerekli olan örneklem büyüklüğü elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın etkinliğini artırarak, araştırma sürecinde karşılaşılabilecek lojistik zorlukları azaltır ve veri toplama sürecini daha yönetilebilir hale

getirir. Adıyaman Merkez ilçesindeki öğretmenlerden elde edilen bu örneklem, araştırma hedefleri doğrultusunda bilişsel esneklik ve özyeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak tanımaktadır. Örneklem, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla dikkatlice seçilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	233	57,0%
	Erkek	176	43,0%
Yaş	18-25	17	4,2%
	26-35	128	31,3%
	36 ve üstü	264	64,5%
Branş	Sayısal	184	45,0%
	Sözel	129	31,5%
	Sınıf Öğretmeni	31	7,6%
	Uygulamalı Bilimler	65	15,9%
Öğretmenlik Tecrübesi	0-5 yıl	68	16,6%
	6-9 yıl	76	18,6%
	10-15 yıl	116	28,4%
	16 yıl ve üzeri	149	36,4%
Yılda Okunan Kitap Sayısı	0-10	218	53,3%
	11-30	148	36,2%
	31-50	19	4,6%
	51-100	7	1,7%
	101 ve üzeri	17	4,2%

Tablo 4.1, araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Bu veriler, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik tecrübesi ve okuma alışkanlıkları gibi farklı boyutlarda dağılımını yansıtmaktadır.

Katılımcıların %57’si kadın (n=233), %43’ü ise erkek (n=176) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla daha fazla sayıda temsil edildiğini göstermektedir.

Yaş gruplarına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun 36 yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu (%64,5; n=264) görülmektedir. Bunun yanı sıra, 26-35 yaş grubundaki katılımcılar %31,3’lük (n=128) bir oran ile ikinci sırada yer almaktadır. En düşük oran ise 18-25 yaş grubuna aittir (%4,2; n=17). Yaş dağılımı, araştırmaya katılan bireylerin genellikle deneyimli ve olgun yaş gruplarından geldiğini göstermektedir.

Branş kategorisinde en yüksek katılım, %45 ile sayısal alanlarda çalışan öğretmenlerden (n=184) gelmiştir. Bunu %31,5 ile sözel branşlar (n=129), %15,9 ile uygulamalı bilimler (n=65) ve %7,6 ile sınıf öğretmenleri (n=31) takip etmektedir. Bu veriler, çalışmanın farklı branşlardan öğretmenleri kapsadığını, ancak sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların öğretmenlik tecrübesi açısından dağılımı incelendiğinde, %36,4’ünün (n=149) 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu, %28,4’ünün (n=116) ise 10-15 yıl arasında deneyim sahibi olduğu görülmektedir. Bunun yanında, 6-9 yıl arası

deneyime sahip olanlar %18,6'lık (n=76) bir oran oluştururken, 0-5 yıl arası deneyim grubunda yer alanlar %16,6'da (n=68) kalmaktadır. Bu sonuçlar, çalışmanın daha çok uzun yıllardır öğretmenlik yapan bireyleri kapsadığını göstermektedir.

Katılımcıların okuma alışkanlıklarına ilişkin veriler incelendiğinde, büyük çoğunluğun (%53,3; n=218) yılda 0-10 kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Bunun ardından %36,2'lik bir oranla yılda 11-30 kitap okuyanlar (n=148) gelmektedir. Daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip olanlar ise görece daha düşük oranlarda temsil edilmektedir: Yılda 31-50 kitap okuyanlar %4,6 (n=19), 51-100 kitap okuyanlar %1,7 (n=7) ve 101 ve üzeri kitap okuyanlar %4,2 (n=17). Bu veriler, öğretmenler arasında kitap okuma alışkanlığının sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarını ölçmek amacıyla *Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği (TTSES)* kullanılmıştır. TTSES, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlilik algılarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup, her bir maddeye 9 dereceli bir Likert tipi puanlama sistemiyle yanıt verilmektedir. Puanlama aralığı, "hiçbir şey"den "çok büyük ölçüde"ye kadar uzanmaktadır. TTSES ölçeğinin alt boyutları ve madde numaraları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Maddeler
Sınıf Yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21
Öğrenci Katılımı	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
Öğretim Stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Araştırmada kullanılan özyeterlilik ölçeği, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını üç ana boyut üzerinden ölçmektedir. İlk boyut, sınıf yönetimine yönelik özyeterlilik ve öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz davranışları kontrol etme ve düzenleme becerilerini değerlendirir. İkinci boyut, öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik ve öğretmenlerin öğrencileri derse katmaya yönelik motivasyon sağlama becerilerini ölçer. Üçüncü boyut ise öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik; bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde uygulama becerilerini incelemektedir.

Veri analizi aşamasında, ölçekten elde edilen veriler, her bir alt boyut için ağırlıksız ortalama hesaplanarak değerlendirilmiştir. Alt ölçek puanları, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki algılarının

incelenmesine olanak tanımıştır. Bu sayede öğretmenlerin profesyonel yeterlilikleri hakkında bilgiler elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucu ölçekteki maddelerin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları .10 ve daha az olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 22 maddeyle analize devam edilmiş ve nihai analiz sonucunda maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Üç faktör birlikte toplam varyansın %60.07'sini açıklamaktadır. Buna göre, sınıf yönetimi boyutu 6 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .54 ile .81 arasında değişmektedir. Bu boyut varyansın %48.29'unu açıklamaktadır. Öğretim stratejileri boyutu 8 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .46 ile .71 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans %6.57'dir. Son olarak, öğrenci katılımı boyutu 8 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .56 ile .72 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %5.21'dir (Çalık vd., 2013).

Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği (TTSES), ölçek sahibi tarafından alınan verilere göre güvenilirlik açısından oldukça yüksek değerlere sahiptir. Ölçeğe ait alfa güvenilirlik katsayıları öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik boyutunda .82; öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik özyeterlilik boyutunda .86 ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlilik boyutunda .84'tür (Çapa vd., 2005).

Tablo 4.3. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

Reliability Statistics					
Ölçek	Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items		N of Items
Özyeterlilik Ölçeği	Sınıf Yönetimi	,887	,887		8
	Öğrenci Katılımı	,878	,897		8
	Öğretim Stratejileri	,883	,884		8

Tabloda yer alan güvenilirlik istatistikleri sonuçları Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği ile ilgili alt boyutların güvenilirliğini değerlendirmektedir. Bu tür güvenilirlik analizleri, ölçeklerin tutarlılığını ve ölçüm gücünü belirlemek açısından önemlidir. Güvenilirlik, genellikle Cronbach's Alpha değeri ile ifade edilir ve bu değer ne kadar yüksekse, ölçüm aracının iç tutarlılığı da o kadar yüksek olması beklenir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi için özyeterlilik alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,88'dir. Öğrenci Katılımı için özyeterlilik alt boyutunda ise Cronbach's Alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Öğretim Stratejileri için özyeterlilik alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır.

4.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Bilişsel esneklik, bireylerin zorlayıcı durumlarla başa çıkarken düşünsel süreçlerini ne kadar esnek bir şekilde değiştirebildiklerini ve farklı çözüm yolları geliştirme kapasitelerini ölçen bir özelliktir. Ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinden yanıtlanacak şekilde tasarlanmıştır ve her madde, “Hiç uygun değil” (1) ile “Tamamen uygun” (5) arasında değerlendirilir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği, 20 maddeden oluşur ve katılımcıların zor durumlarla başa çıkma ve çözüm üretme süreçlerindeki bilişsel esnekliklerini değerlendirmeyi amaçlar. Bu ölçek, iki ana alt boyuta sahiptir: Kontrol Alt Boyutu ve Alternatifler Alt Boyutu.

Bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarına dair bilgiler tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyut	Maddeler
Kontrol	2, 4, 7, 9, 11, 15, 17
Alternatifler	1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20

Kontrol Alt Boyutu, zor durumlarla karşılaşıldığında katılımcıların kontrol duygusu ve çözüm üretme konusunda düşündükleri seçeneklerin sayısını değerlendirir. Bu alt boyut, 2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17 numaralı maddelerle ölçülür. Alternatifler Alt Boyutu ise katılımcıların zor durumlara farklı açılardan bakabilme ve çeşitli çözüm yolları geliştirme yeteneklerini değerlendirir. Bu boyut, 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19 ve 20 numaralı maddelerle ölçülmektedir. Kontrol alt boyutu toplam varyansın %13.27’sini, Alternatifler alt boyutu toplam varyansın %36.57’ sini açıkladığı görülmüştür. Bilişsel esneklik ölçeğinin toplam varyansın %49.8’ini açıkladığı görülmüştür (Gülüm vd., 2012).

Veriler toplandıktan sonra, her bir alt boyut için ağırlıksız ortalama hesaplanarak analiz edilmiştir. Kontrol alt boyutundaki maddeler ters puanlanmış ve analizde buna göre değerlendirilmiştir. Alternatifler alt boyutundaki maddeler ise katılımcıların zor durumlarla karşılaştıklarında alternatif çözüm yolları geliştirme kapasitelerini ortaya koymak için incelenmiştir. Bu analizler, katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bilişsel esneklik ölçeğinin güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir. Ölçeğin cronbach alfa değerleri, Kontrol alt boyutu için .85, Alternatifler alt boyutu için ise .89 bulunmuştur (Gülüm vd., 2012).

Tablo 4.5. Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları

Reliability Statistics					
Ölçek	Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kontrol Alt Boyutu	,832	,832	7	
	Alternatifler Alt Boyutu	,917	,918	13	

Tabloda yer alan güvenilirlik istatistikleri sonuçları Bilişsel Esneklik Ölçeği ile ilgili alt boyutların güvenilirliğini değerlendirmektedir. Bu tür güvenilirlik analizleri, ölçeklerin tutarlılığını ve ölçüm gücünü belirlemek açısından önemlidir. Güvenirlilik, genellikle Cronbach's Alpha değeri ile ifade edilir ve bu değer ne kadar yüksekse, ölçüm aracının iç tutarlılığı da o kadar yüksek olması beklenir.

Kontrol Alt Boyutu için Cronbach's Alpha değeri 0,83'dir. Alternatifler Alt Boyutu için Cronbach's Alpha değeri 0,91 olarak hesaplanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, istatistiksel analizler için SPSS 27 programı kullanılarak işlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde ilk olarak, verilerin normal dağılımını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Bu test, verilerin dağılımının normal olup olmadığını değerlendirerek, uygun istatistiksel yöntemlerin seçilmesinde temel bir rol oynamıştır.

Çalışmada güvenilirlik testi, verilerin tutarlılığını ve geçerliliğini ölçmek için gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, verilerin yapı ve ilişkilerini anlamak üzere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek, verilerin temel boyutlarını ortaya koymayı hedeflemiştir.

Frekans analizi, katılımcıların yanıtlarının sıklıklarını inceleyerek genel eğilimleri belirlemiştir. Demografik faktörler bağlamında gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için t-Testi ve Anova testi kullanılmıştır. t-Testi, iki bağımsız grup arasındaki medyan farklarını değerlendirirken, anova, üç veya daha fazla grup arasındaki medyan farklılıklarını incelemiştir.

Bilişsel esneklik ve özyeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Bu test, iki sıralı değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik bir yöntem olup, değişkenler arasındaki bağıntının gücünü ve yönünü belirlemeyi amaçlamıştır. Bu analizler, bilişsel esneklik ile özyeterlilik arasındaki potansiyel ilişkiyi ortaya koyarak, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamayı hedeflemiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenlerin dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Alt Boyutlara Göre Varyans Homojenliği Testi

		p
Sınıf Yönetimi için Özyeterlik	Ortalama	.324
	Ortanca	.443
	Serbestlik derecesi df	.443
	Kırılmış ortalama	.456
Öğrenci Katılımı için Özyeterlik	Ortalama	.111
	Ortanca	.163
	Serbestlik derecesi df	.163
	Kırılmış ortalama	.128
Öğretim Stratejileri için Özyeterlik	Ortalama	.349
	Ortanca	.307
	Serbestlik derecesi df	.307
	Kırılmış ortalama	.347
Kontrol Alt Boyutu	Ortalama	.281
	Ortanca	.353
	Serbestlik derecesi df	.353
	Kırılmış ortalama	.331
Alternatifler Alt Boyutu	Ortalama	.000
	Ortanca	.001
	Serbestlik derecesi df	.001
	Kırılmış ortalama	.000

Tablo 4.6, “Alt Boyutlara Göre Varyans Homojenliği Testi”ni sunmakta ve her bir alt boyut için Levene testi uygulanarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi, gruplar arasında varyans farklarının anlamlı olup olmadığını test eden bir istatistiksel araçtır. Bu testin p-değerine göre, varyansların homojen olup olmadığına karar verilir.

Sınıf Yönetimi için Özyeterlik alt boyutunda, tüm testler için p-değerleri 0.324 ile 0.456 arasında değişmektedir. Bu değerler, varyanslar arasında anlamlı bir fark olmadığını ve gruplar arasında homojen bir varyans yapısının bulunduğunu göstermektedir. Hem ortalama temelli, hem medyan temelli testler ve diğer varyasyonlar için elde edilen p-değerleri 0.05’ten büyük olduğu için varyanslar homojen kabul edilmektedir.

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik alt boyutunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Testlerin p-değerleri 0.111 ile 0.163 arasında değişmektedir. Bu değerler de varyansların homojen olduğunu ve gruplar arasında önemli bir fark bulunmadığını işaret etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin katılımına yönelik özyeterlik algılarının gruplar arasında eşit varyanslarla dağıldığını ortaya koymaktadır.

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutunda ise tüm testlerde p-değerleri 0.307 ile 0.349 arasında değişmektedir. Bu p-değerleri, varyansların homojen olduğu sonucunu desteklemektedir. Yani, öğretim stratejileriyle ilgili öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında gruplar arasında önemli bir varyans farkı yoktur.

Kontrol Alt Boyutu için yapılan testlerde de p-değerleri 0.281 ile 0.353 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, kontrol alt boyutuyla ilgili varyansların homojen olduğunu

ve gruplar arasında anlamlı bir varyans farkının bulunmadığını göstermektedir. Yani, kontrol algısına yönelik varyanslar arasında gruplar arasında eşitlik söz konusudur.

Son olarak, Alternatifler Alt Boyutu testinde farklı bir durum gözlemlenmiştir. Bu alt boyutta, p-değerleri 0.000 ile 0.001 arasında değişmektedir ve bu, varyanslar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, alternatifler alt boyutunda varyanslar homojen değildir ve gruplar arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Bu durum, alternatifler konusundaki algıların gruplar arasında farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın anlamlı olduğunu gösterir.

Genel olarak, Alternatifler Alt Boyutu dışında, diğer alt boyutlar için varyanslar homojen kabul edilebilir. Alternatifler Alt Boyutu ise analizde dikkate alınması gereken bir anomali göstermektedir ve bu konuda daha fazla araştırma veya farklı analiz yöntemleri gerekebilir. Bu testler, araştırmacıya veri analizinde hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağı konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ve Özyeterlilik düzeylerinin incelenmesine dair bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada araştırmanın alt problemlerinden ilki olan “Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri hangi düzeydedir?” sorusuna cevap vermek için betimleyici istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ölçeği üzerinde elde edilen aritmetik ortalamalar ile standart sapmalara ait istatistiksel sonuçlar tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Bilişsel Esneklik Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.s
Kontrol Alt Boyutu	409	18,24	5,01
Alternatifler Alt Boyutu	409	54,55	6,12

Kontrol alt boyutunun minimum değeri 10,00, maksimum değeri ise 35,00 olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanların 10 ile 35 arasında değiştiğini göstermektedir. Ortalama puan ise 18,24 olup, bu değer, genel olarak katılımcıların kontrol alt boyutunda ortalama düzeyde bilişsel esneklik algısına sahip olduğunu gösterir. Ayrıca, standart sapma değeri 5,01 olarak bulunmuş olup, bu puanların ortalama etrafında ortalama bir yayılma gösterdiğini ve katılımcılar arasında belirli bir çeşitliliğin bulunduğunu ima eder. Yani, katılımcıların kontrol algıları arasında belirli bir fark olduğu, ancak çoğunluğunun benzer seviyelerde bir bilişsel esneklik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Alternatifler alt boyutunun minimum değeri 30,00, maksimum değeri ise 65,00 olarak tespit edilmiştir. Bu, katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanların 30 ile 65 arasında değiştiğini gösterir. Ortalama puan 54,55 olup, katılımcıların alternatifler alt boyutunda genellikle daha yüksek bir bilişsel esneklik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Standart sapma değeri 6,12 olup, bu da alternatifler alt boyutunda daha geniş bir dağılımın olduğunu ve katılımcıların bilişsel esneklik algılarında daha fazla çeşitliliğin bulunduğunu ima eder. Alternatifler alt boyutundaki puanların geniş bir aralıkta yerleşmesi, bireyler arasındaki farklı bilişsel esneklik düzeylerinin daha belirgin olduğunu gösterir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada araştırmanın alt problemlerinden ikincisi olan “Öğretmenlerin özyeterlikleri hangi düzeydedir?” sorusuna cevap vermek için betimleyici istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik ölçeği üzerinde elde edilen aritmetik ortalamalar ile standart sapmalara ait istatistiksel sonuçlar tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Özyeterlik Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	S.s
Sınıf Yönetimi için Özyeterlik	409	31,32	4,08
Öğrenci Katılımı için Özyeterlik	409	29,49	4,07
Öğretim Stratejileri için Özyeterlik	409	19,59	2,57
Valid N (listwise)	409		

Sınıf Yönetimi için Özyeterlik alt boyutunun minimum değeri 13,00 ve maksimum değeri 40,00 olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların sınıf yönetimi konusunda aldıkları özyeterlik puanlarının 13 ile 40 arasında değiştiğini göstermektedir. Ortalama puan 31,32 olup, öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi konusunda orta-düzeyden biraz daha yüksek bir özyeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Standart sapma değeri 4,08 olarak hesaplanmış olup, bu da katılımcıların sınıf yönetimi için özyeterlik algılarının belirli bir yayılma gösterdiğini, yani her öğretmenin özyeterlik algısının farklılıklar gösterdiğini ima eder. Ancak, genel anlamda sınıf yönetimi konusunda öğretmenler arasında nispeten benzer bir algı seviyesinin mevcut olduğu söylenebilir.

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik alt boyutunun minimum değeri 13,00, maksimum değeri ise 40,00’dır. Katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanlar 13 ile 40 arasında değişmektedir. Ortalama puan 29,49 olup, öğretmenlerin öğrenci katılımı konusunda orta düzeyde bir özyeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Standart sapma değeri ise 4,07’dir ve bu, öğretmenler arasında öğrenci katılımı için özyeterlik algılarının belirli bir düzeyde çeşitlendiğini gösterir. Ancak, bu çeşitlilik nispeten düşük olup, çoğunlukla öğretmenlerin öğrenci katılımı konusundaki algıları benzer seviyelerde yoğunlaşmaktadır.

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutunun minimum değeri 8,00 ve maksimum değeri 25,00 olarak belirlenmiştir. Bu da katılımcıların öğretim stratejileri konusunda aldıkları özyeterlik puanlarının 8 ile 25 arasında değiştiğini göstermektedir. Ortalama puan 19,59 olup, öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda orta düzeyde bir özyeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Standart sapma değeri 2,57 olarak hesaplanmış olup, bu, öğretmenlerin öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik algılarının daha dar bir alanda toplandığını ve katılımcılar arasında daha az çeşitlilik gösterdiğini ima eder. Bu, öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda birbirine daha yakın algılara sahip olduğunu gösterebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada araştırmanın alt problemlerinden üçüncüsü olan ;

“Öğretmenlerin bilişsel esnekliği;

1. Cinsiyet,

2. Yaş,

3. Branş,

4. Kıdem,

5. Okuduğu kitap sayısı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? “

sorularına cevap vermek için analizler yapılmıştır.

5.3.1. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği t-Testi Sonuçları

Cinsiyete göre bilişsel esneklik ölçeği t-Testi sonuçları tablo 5.3’de sunulmuştur.

Tablo 5.3. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Kontrol Alt Boyutu	Kadın	233	3,08	5,01	1,157	.248
	Erkek	176	2,99	5,00		

Tablo 5.3, cinsiyete göre *Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarına ilişkin yapılan t-Testinin sonuçlarını sunmaktadır. t-Testinin amacı, erkek ve kadın gruplarının her bir alt boyutta anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemektir. Aşağıda her bir alt boyut için t-Testinin sonuçları ve yorumlar yapılmıştır:

Kontrol Alt Boyutu için kadın grubunun ortalama puanı 3,08, erkek grubunun ortalama puanı ise 2,99’dur. t-değeri 1,157 ve p-değeri 0.248 olarak bulunmuştur. Bu p-değeri 0.05’ten büyük olduğu için, cinsiyetin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algısında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Yani, kadın ve erkek öğretmenlerin kontrol alt boyutunda kendilik algıları birbirine oldukça yakındır.

Cinsiyete göre alternatifler alt boyutu Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 10’da sunulmuştur. Alternatifler alt boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 5.4. Cinsiyete göre Alternatifler alt boyutu Mann-Whitney U testi

	N	$\bar{X}$	S.s	U	p
Alternatifler Alt Boyutu	409	54,55	6,12	18904,500	,175
Cinsiyet	409	1,43	,496		

Bu testin sonuçlarına göre, Mann-Whitney U değeri 18904,500, Wilcoxon W değeri ise 34480,500 olarak belirlenmiştir. Z-değeri -1,355 ve Asymp. Sig. (2-tailed)

değeri 0.175 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetin bilişsel esneklik üzerindeki istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bu durum, cinsiyetin bilişsel esneklik düzeyleri arasında önemli bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

5.3.2. Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Yaşa göre bilişsel esneklik ölçeği ANOVA testi sonuçları tablo 5.5’de sunulmuştur.

Tablo 5.5. Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p	LSD
Kontrol Alt Boyutu	18-25	17	3,88	5,03	9,629	.001**	18-25 >
	26-35	128	3,04	5,33			26,35, 36
	36 ve üstü	264	2,98	4,68			ve üstü
	Total	409	3,04	5,01			

$p \leq .050^*$ $p \leq .010^{**}$ $p \leq .000^{***}$

Tablo 5.5, *Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. ANOVA (Varyans Analizi), farklı yaş gruplarındaki katılımcıların bilişsel esneklik farklılıklarının anlamlı olup olmadığını test etmeye yönelik bir istatistiksel yöntemdir. Aşağıda, her bir alt boyut için ANOVA sonuçları ve yorumlar yapılmıştır:

Kontrol alt boyutunda önemli bir farklılık gözlemlenmektedir. 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası ve 36 ve üstü yaş grupları arasında yapılan ANOVA testinin sonucunda elde edilen p-değeri 0.001’den küçük olup, bu sonuç yaş grupları arasında kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0.001$). Post-hoc analizler yapıldığında, bu farkın özellikle 18-25 yaş grubuyla diğer iki grup arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgu, genç yaş grubundaki öğretmenlerin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algılarının, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu gösterebilir.

LSD testi sonuçları, 18-25 yaş grubundaki bireylerin kontrol alt boyutundaki ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,88$), diğer yaş gruplarına (26-35 ve 36 yaş ve üstü) göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, genç bireylerin bilişsel esneklik açısından durumu kontrol etme algılarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alternatifler alt boyutunda ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

LSD testi, grup sayısının fazla olduğu durumlarda, farklılıkların hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için kullanılan bir post-hoc yöntemdir. LSD,

özellikle gruplar arasındaki varyansların homojen olduğu durumlarda tercih edilir ve belirgin farkları detaylı olarak incelemek için basit ve etkili bir yöntem sağlar. Bu çalışmada LSD'nin tercih edilmesinin nedeni, yaş grupları arasında genel anlamlı farklılıklar bulunmasının ardından, bu farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini detaylandırmaktır. Bonferroni veya Tukey gibi diğer post-hoc testler, daha katı düzeltmeler uygulayarak Type I hata riskini düşürse de, bu durum küçük grup farklılıklarının gözden kaçmasına yol açabilir. Bu bağlamda, LSD testi, yaş gruplarının bilişsel esneklik alt boyutları üzerindeki etkilerini daha hassas bir şekilde değerlendirmek için uygun bir yöntem olarak seçilmiştir.

Alternatifler alt boyutu normallik göstermediği için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yaşa göre alternatifler alt boyutu Kruskal-Wallis testi sonuçları tablo 5.6'da sunulmuştur. Alternatifler alt boyutunda normallik varsayımı sağlanmadığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 5.6. Yaşa Göre Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.s	H	p
Alternatifler Alt Boyutu	Alt 409	54,5550	6,12913	1,697	,428
Yaş	409	2,60	,568		

Test sonuçlarına göre, Kruskal-Wallis H değeri 1,697, df (serbestlik derecesi) 2 ve Asymp. Sig. değeri 0.428 olarak bulunmuştur. Bu p-değeri 0.05'ten büyük olduğundan, yaş grupları arasında alternatifler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani, 18-25, 26-35 ve 36 yaş ve üstü gruplarının alternatifler alt boyutundaki bilişsel esneklik algılarında yaşa bağlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Bu, yaştan alternatifler alt boyutunda bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığını ve tüm yaş gruplarının bu boyutta benzer bir algıya sahip olduğunu gösterir.

5.3.3. Branşa Göre Bilişsen Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Branşa göre bilişsel esneklik ölçeği ANOVA testi sonuçları tablo 5.7'de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Branşa Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.s	F	p
Kontrol Alt Sayısal	184	3,00	5,11	,284	.837
Boyutu Sözel	129	3,08	4,93		
Sınıf	31	3,03	4,93		
Öğretmeni					
Uygulamalı	65	3,05	4,99		
Bilimler					
Total	409	3,04	5,01		

Kontrol alt boyutunda, ANOVA testi sonuçlarına göre branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Testin F değeri 0,284 ve p-değeri 0.837 olarak hesaplanmıştır. Bu p-değeri, 0.05'ten büyük olduğu için branşlar arasında kontrol alt boyutunda bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yani, sayısal, sözel, sınıf öğretmeni ve uygulamalı bilimler gibi farklı branşlardaki öğretmenlerin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algıları benzer düzeyde olup, branşlar bu boyutta farklılaşmamaktadır. Bu, branşın bilişsel esneklik algısında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Branşa göre alternatifler alt boyutu Kruskal-Wallis testi sonuçları tablo 5.8'de sunulmuştur.

Tablo 5.8. Branşa Göre Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	H	p
Alternatifler	Alt	409	54,5550	6,12913	1,866	,601
Boyutu						
Branş		409	2,25	1,711		

Alternatifler alt boyutunda ise normallik varsayımı sağlanmadığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, Kruskal-Wallis H değeri 1,866, df (serbestlik derecesi) 3 ve Asymp. Sig. değeri 0.601 olarak bulunmuştur. Bu p-değeri 0.05'ten büyük olduğundan, branş grupları arasında alternatifler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani, sayısal, sözel, sınıf öğretmeni ve uygulamalı bilimlerin alternatifler alt boyutundaki bilişsel esneklik algılarında branşa bağlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Bu, branşın alternatifler alt boyutunda bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığını ve tüm branş gruplarının bu boyutta benzer bir algıya sahip olduğunu gösterir.

5.3.4. Kıdeme Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Kıdeme göre bilişsel esneklik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Kıdeme Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

			N	$\bar{X}$	S.s	F	p	LSD
Kontrol	Alt	0-5 yıl	68	3,29	5,36	2,750	.042*	0-5 yıl >
Boyutu		6-9 yıl	76	2,93	5,47			6-9 yıl,
		10-15 yıl	116	3,04	4,49			10-15 yıl,
		16 yıl ve üzeri	149	2,97	4,89			16 yıl ve üzeri
		Total	409	3,04	5,01			

p ≤ .050* p ≤ .010** p ≤ .000***

Tablo 5.9, *Öğretmenlik Tecrübesine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. Bu test, öğretmenlerin tecrübelerine göre bilişsel esneklik algılarındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılmıştır. Her bir alt boyut için elde edilen p-değerleri ve bulgular aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

Kontrol alt boyutunda öğretmenlik tecrübesi ile anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. ANOVA testinde elde edilen p-değeri 0.042 olup, bu değer 0.05'ten küçük olduğu için öğretmenlik tecrübesinin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algıları üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. LSD testi ile yapılan karşılaştırmalar sonucunda, 0-5 yıl arası tecrübesi olan öğretmenlerin kontrol algılarının, 6-9 yıl, 10-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri tecrübesi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin, eğitimdeki kontrol faktörlerine yönelik daha yüksek bilişsel esneklik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, tecrübe arttıkça öğretmenlerin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algıları düşmektedir.

LSD (Least Significant Difference) testi, varyans analizinden (ANOVA) sonra gruplar arasında çift yönlü karşılaştırmalar yapmak amacıyla kullanılan bir post-hoc test yöntemidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin başlıca nedeni, gruplar arasındaki farkları belirlemede sağladığı hassasiyettir. Özellikle az sayıda grup içeren çalışmalarda LSD testi, daha karmaşık post-hoc testlere kıyasla daha basit bir uygulama sunar. Araştırmacının ilgilendiği spesifik grup çiftleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını kolayca test etmesine olanak tanır.

LSD testinin diğer bir avantajı, çok muhafazakar bir yöntem olmamasıdır. Çoklu karşılaştırma testlerinde genellikle Tip I hata kontrolü ön planda tutulur ve bu durum, bazı anlamlı farkların gözden kaçmasına neden olabilir. LSD testi ise bu anlamlı farkları tespit etme konusunda daha hassas bir yaklaşım sunar. Özellikle araştırma sorularının, gruplar arasında belirgin farkların ortaya konulmasına odaklandığı durumlarda, LSD testi araştırmacılar tarafından tercih edilebilir.

Ancak, LSD testinin kullanılmaması gereken durumlar da bulunmaktadır. Bu test, çok sayıda grup karşılaştırması yapıldığında Tip I hata oranını kontrol etmede yetersiz kalabilir. Bonferroni ve Tukey gibi daha muhafazakar post-hoc testler, hata oranını kontrol altında tutmak açısından daha güvenilir olabilir. Scheffé testi ise daha genel bir çoklu karşılaştırma aracı olarak LSD'den daha geniş bir hata payı sağlar. Ancak bu testler, LSD'ye göre daha az hassas olabilir ve bazı anlamlı farkları gözden kaçırabilir.

Alternatifler alt boyutu için kruskal wallis h testi sonuçları tablo 5.10'da verilmiştir.

Tablo 5.10. Alternatifler Alt Boyutu İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.s	H	p
Alternatifler Alt Boyutu	409	54,5550	6,12913	,728	,867
Öğretmenlik Tecrübesi	409	2,85	1,093		

Alternatifler alt boyutunda ise normallik varsayımının sağlanmaması nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, p-değeri 0.867 olarak bulunmuştur ve bu p-değeri 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak alternatifler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani, öğretmenlik deneyimi ile alternatifler alt boyutundaki bilişsel esneklik algıları arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemektedir. Tüm tecrübe gruplarındaki öğretmenler, alternatifler konusunda benzer bilişsel esneklik düzeylerine sahip görünmektedir.

5.3.5. Okunan Kitap Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Okunan kitap sayısına göre bilişsel esneklik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.11'de verilmiştir.

Tablo 5.11. Okunan Kitap Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p	LSD
Kontrol Alt Boyutu	0-10	218	3,00	4,90	3,841	.004**	0-10 > 51-
	11-30	148	3,10	4,97			100; 11-
	31-50	19	2,71	4,71			30 > 51-
	51-100	7	2,35	5,36			100; 101
	101 ve üzeri	17	3,53	5,23			ve üzeri > 0-10, 11-
	Total	409	3,04	5,01			30, 31-50, 51-100

$p \leq .050^*$ $p \leq .010^{**}$ $p \leq .000^{***}$

Tablo 5.11, *Okunan Kitap Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. Bu test, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre bilişsel esneklik algılarındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılmıştır. Her bir alt boyut için elde edilen p-değerleri ve bulgular aşağıda akademik bir dille yorumlanmıştır:

Kontrol alt boyutunda da okunan kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen p-değeri 0.004, 0.05'ten küçük olup, okunan kitap sayısının kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. LSD testi sonuçlarına göre, 0-10 kitap okuyan öğretmenlerin kontrol algıları, 51-100 kitap okuyan ve 101 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 11-30 kitap okuyan

öğretmenlerin algıları da 51-100 kitap okuyan gruptan daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, okunan kitap sayısının arttıkça öğretmenlerin kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algılarının da değiştiğini ve belirli bir kitap okuma seviyesinin ardından bu algıların arttığını göstermektedir.

Alternatifler alt boyutu kruskal wallis testi sonuçları tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Alternatifler Alt Boyutu Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.s	H	p
Alternatifler Alt Boyutu	409	54,5550	6,12913	7,118	,130
Yılda Okunan Kitap Sayısı	409	1,67	,958		

Alternatifler alt boyutunda ise normallik varsayımının sağlanmaması nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda p-değeri 0.130 olarak bulunmuş olup, bu p-değeri 0.05’ten büyük olduğundan, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına bağlı olarak alternatifler alt boyutundaki bilişsel esneklik algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani, okunan kitap sayısının arttığı gruplar arasında alternatifler alt boyutunda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Tüm kitap okuma gruplarında alternatiflere yönelik bilişsel esneklik algıları benzer seviyelerde kalmaktadır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada araştırmanın alt problemlerinden dördüncüsü olan ;

“Öğretmenlerin özyeterlikleri;

1. Cinsiyet,

2. Yaş,

3. Branş,

4. Kıdem,

5. Okuduğu kitap sayısı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? “

sorularına cevap vermek için analizler yapılmıştır.

5.4.1. Cinsiyete Göre Özyeterlik Ölçeği t-Testi Sonuçları

Cinsiyete göre özyeterlik ölçeği t-Testi sonuçları tablo 5.13’de verilmiştir.

Tablo 5.13. Cinsiyete Göre Özyeterlik Ölçeği t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Sınıf Yönetimi için	Kadın	233	3,91	4,31	-,228	.820
Özyeterlik	Erkek	176	3,92	3,76		
Öğrenci Katılımı için	Kadın	233	3,69	4,00	,478	.633
Özyeterlik	Erkek	176	3,67	4,16		
	Kadın	233	2,42	2,43	-1,710	.088

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik	Erkek	176	2,48	2,73
---	-------	-----	------	------

Tablo 5.13, cinsiyete göre *Özyeterlik Ölçeği* ve *Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarına ilişkin yapılan t-Testinin sonuçlarını sunmaktadır. t-Testinin amacı, erkek ve kadın gruplarının her bir alt boyutta anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemektir. Aşağıda her bir alt boyut için t-Testinin sonuçları ve yorumlar yapılmıştır:

Sınıf Yönetimi için Özyeterlik alt boyutunda, kadın grubunun ortalama puanı 3,91, erkek grubunun ortalama puanı ise 3,92 olarak belirlenmiştir. t-Testinin sonucunda t-değeri -0,228 ve p-değeri 0.820 bulunmuştur. Bu p-değeri, 0.05'ten büyük olduğu için kadın ve erkek grupları arasında sınıf yönetimi ile ilgili özyeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, cinsiyetin sınıf yönetimi için özyeterlik üzerinde etkili olmadığına işaret etmektedir.

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik alt boyutunda, kadın ve erkek gruplarının ortalama puanları sırasıyla 3,69 ve 3,67'dir. t-Testinin sonucunda t-değeri 0,478 ve p-değeri 0.633 elde edilmiştir. P-değeri 0.05'ten büyük olduğu için bu sonuç, cinsiyetin öğrenci katılımı için özyeterlik algısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Yani, cinsiyetin öğrencilerin katılımına yönelik özyeterlik algılarında belirleyici bir rolü bulunmamaktadır.

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutunda ise kadın grubunun ortalama puanı 2,42, erkek grubunun ortalama puanı ise 2,48'dir. t-Değeri -1,710 ve p-değeri 0.088 bulunmuştur. P-değeri 0.05'ten büyük olmakla birlikte, bu değer 0.10'dan küçük olduğu için istatistiksel olarak kısmi anlamlılık göstermektedir. Bu durumda, öğretim stratejileri için özyeterlik konusunda cinsiyetin etkisi zayıf bir şekilde ortaya çıkmaktadır, ancak bu fark genel olarak anlamlı değildir.

5.4.2. Yaşa Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Yaşa göre bilişsel özyeterlik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.14'de verilmiştir.

Tablo 5.14. Yaşa Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p
Sınıf Yönetimi	18-25	17	3,83	3,27	1,948	.144
	26-35	128	3,85	4,75		
	36 ve üstü	264	3,95	3,74		
	Total	409	3,92	4,08		
Öğrenci Katılımı	18-25	17	3,66	2,56	,448	.639
	26-35	128	3,65	4,49		
	36 ve üstü	264	3,70	3,93		
	Total	409	3,69	4,07		
Öğretim Stratejileri	18-25	17	2,40	2,15	1,688	.186

26-35	128	2,41	2,88
36 ve üstü	264	2,47	2,42
Total	409	2,45	2,57

Tablo 5.14, *Yaş Göre Özyeterlik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. ANOVA (Varyans Analizi), farklı yaş gruplarındaki katılımcıların özyeterlik algılarındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmeye yönelik bir istatistiksel yöntemdir. Aşağıda, her bir alt boyut için ANOVA sonuçları ve yorumlar yapılmıştır:

Yaş gruplarına göre sınıf yönetimi için özyeterlik puanlarının farklılık gösterip göstermediğini değerlendiren ANOVA sonucunda, 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası ve 36 ve üstü yaş grubu arasında elde edilen p-değeri 0.144'tür. Bu değer 0.05'ten büyük olduğu için, yaş grupları arasında sınıf yönetimi için özyeterlik konusunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla, yaşı, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik algılarında önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Öğrenci katılımı için özyeterlik algısı açısından da benzer bir durum gözlemlenmektedir. Yaş grupları arasındaki farkın incelendiği ANOVA testinde, 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası ve 36 ve üstü yaş grubu için elde edilen p-değeri 0.639'dur. Bu p-değeri 0.05'ten büyük olup, yaş grupları arasında öğrenci katılımı için özyeterlik konusunda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, yaşı öğrencilerin katılımına yönelik özyeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretim stratejileri için özyeterlik algıları da yaş grupları arasında farklılık göstermemektedir. 18-25 yaş arası, 26-35 yaş arası ve 36 ve üstü yaş gruplarının test sonucu, p-değeri 0.186 olarak bulunmuş ve bu değer 0.05'ten büyük olduğu için yaşı öğretimi stratejileri için özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu bulgu, öğretim stratejilerine yönelik algıların yaşa bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediğini göstermektedir.

5.4.3. Branşa Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Branşa göre özyeterlik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.15'de verilmiştir.

Tablo 5.15. Branşa Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p
Sınıf Yönetimi	Sayısal	184	3,95	3,66	1,274	.283
	Sözel	129	3,87	4,35		
	Sınıf Öğretmeni	31	3,80	4,81		
	Uygulamalı	65	3,92	4,25		
	Bilimler					
	Total	409	3,91	4,08		

Öğrenci Katılımı	Sayısal	184	3,73	3,74	1,030	.379
	Sözel	129	3,66	4,31		
	Sınıf Öğretmeni	31	3,58	3,97		
	Uygulamalı	65	3,65	4,48		
	Bilimler					
Öğretim Stratejileri	Total	409	3,68	4,07	1,157	.326
	Sayısal	184	2,48	2,29		
	Sözel	129	2,42	2,87		
	Sınıf Öğretmeni	31	3,95	2,82		
	Uygulamalı	65	2,42	2,56		
	Bilimler					
	Total	409	2,44	2,57		

Tablo 5.15’de verilen Branşa Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik algılarının karşılaştırılmasını sunmaktadır. ANOVA testi, branşlar arasında bu alt boyutlardaki algılar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmektedir. Sonuçlar, her üç alt boyut için de anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Sınıf yönetimi için özyeterlik puanları branşa göre değerlendirildiğinde, Sayısal branş, Sözel branş, Sınıf Öğretmeni branşı ve Uygulamalı Bilimler branşı arasında çok küçük farklar gözlemlenmektedir. Ancak, ANOVA testi sonucunda $p = 0.283$ bulunmuş olup, bu değer, branşlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu da sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik algısının branşa göre farklılık göstermediğini, öğretmenlerin bu alandaki algılarının genel olarak benzer düzeyde olduğunu ima etmektedir.

Öğrenci katılımı için özyeterlik algılarında da branşlar arasında küçük farklar gözlemlenmektedir. Sayısal branş, Sözel branş, Sınıf Öğretmeni branşı ve Uygulamalı Bilimler branşı arasında puan farkları bulunmaktadır. Ancak, $p = 0.379$ değeri, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve branşlar arasında öğretmenlerin öğrenci katılımı için özyeterlik algılarında belirgin bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenci katılımı konusunda genel olarak benzer seviyelerde bir özyeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim stratejileri için özyeterlik algılarında da benzer bir eğilim gözlemlenmektedir. Sayısal branş, Sözel branş, Sınıf Öğretmeni branşı ve Uygulamalı Bilimler branşı arasında küçük farklar bulunmakla birlikte, $p = 0.326$ değeri, bu farkların anlamlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda algılarının branşa göre benzer seviyelerde olduğu söylenebilir.

5.4.4. Kıdeme Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Kıdeme göre özyeterlik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16. Kıdeme Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p	LSD
Sınıf Yönetimi	0-5 yıl	68	3,76	3,56	3,035	.029*	10-15 yıl > 0-5 yıl; 16 yıl ve üzeri > 0- 5 yıl
	6-9 yıl	76	3,89	3,65			
	10-15 yıl	116	3,93	5,10			
	16 yıl ve üzeri	149	3,98	3,48			
	Total	409	3,91	4,08			
Öğrenci Katılımı	0-5 yıl	68	3,65	3,38	,492	.688	
	6-9 yıl	76	3,64	4,11			
	10-15 yıl	116	3,68	4,62			
	16 yıl ve üzeri	149	3,72	3,89			
	Total	409	3,68	4,07			
Öğretim Stratejileri	0-5 yıl	68	2,40	2,21	,810	.489	
	6-9 yıl	76	2,43	2,47			
	10-15 yıl	116	2,47	2,98			
	16 yıl ve üzeri	149	2,45	2,43			
	Total	409	2,44	2,57			

$p \leq .050^*$ $p \leq .010^{**}$ $p \leq .000^{***}$

Tablo 5.16, *Öğretmenlik Tecrübesine Göre Özyeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. Bu test, öğretmenlerin tecrübelerine göre özyeterlik algılarındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılmıştır. Her bir alt boyut için elde edilen p-değerleri ve bulgular aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

Sınıf yönetimi için özyeterlik algılarında öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ANOVA sonucunda elde edilen p-değeri 0.029’dur ve bu, 0.05’ten küçük olup, öğretmenlik tecrübesinin sınıf yönetimi konusunda özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. LSD (Least Significant Difference) testi ile yapılan karşılaştırmalara göre, 0-5 yıl arası tecrübesi olan öğretmenler, 6-9 yıl, 10-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri tecrübesi olan öğretmenlere göre daha düşük özyeterlik algısına sahiptir. Bu sonuç, öğretmenlik deneyiminin arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha yüksek bir özyeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrenci katılımı için özyeterlik algılarında öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ANOVA testinde p-değeri 0.688 olarak elde edilmiştir ve bu, 0.05’ten büyük bir değerdir. Bu sonuç, öğretmenlik tecrübesinin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Yani, öğretmenlerin tecrübeleri ne olursa olsun, öğrenci katılımına yönelik algıları benzer düzeyde kalmaktadır.

Öğretim stratejileri için özyeterlik algılarında da öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. ANOVA sonucunda elde edilen p-değeri 0.489, 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlik tecrübesinin öğretim stratejileri için özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin deneyimlerinin öğretim stratejileri ile ilgili özyeterlik algılarına etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

5.4.5. Okunan Kitap Sayısına Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Okunan kitap sayısına göre özyeterlik ölçeği anova testi sonuçları tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Okunan Kitap Sayısına Göre Özyeterlik Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	F	p	LSD
Sınıf Yönetimi	0-10	218	3,90	4,04	,774	.542	
	11-30	148	3,92	4,07			
	31-50	19	3,88	3,10			
	51-100	7	4,07	8,05			
	101 ve üzeri	17	4,10	3,43			
	Total	409	3,92	4,08			
Öğrenci Katılımı	0-10	218	3,67	3,77	2,104	.080	
	11-30	148	3,66	4,18			
	31-50	19	3,76	3,41			
	51-100	7	4,00	8,94			
	101 ve üzeri	17	3,95	4,12			
	Total	409	3,69	4,07			
Öğretim Stratejileri	0-10	218	2,47	2,39	2,720	.029*	0-10 > 11-30; 31-50 > 11-30
	11-30	148	2,39	2,62			
	31-50	19	2,55	3,06			
	51-100	7	2,55	4,92			
	101 ve üzeri	17	2,54	2,02			
	Total	409	2,45	2,57			
	31-50	19	6,95	4,29			
	51-100	7	7,45	5,82			
	101 ve üzeri	17	7,01	5,31			
	Total	409	6,82	6,12			
	Total	409	6,82	6,12			

p ≤ .050* p ≤ .010** p ≤ .000***

Tablo 5.17, *Okunan Kitap Sayısına Göre Özyeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği* alt boyutlarında gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını sunmaktadır. Bu test, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre özyeterlik algılarındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılmıştır. Her bir alt boyut için elde edilen p-değerleri ve bulgular aşağıda akademik bir dille yorumlanmıştır:

Sınıf yönetimi için özyeterlik algılarında okunan kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ANOVA testinin sonucunda elde edilen p-değeri 0.542, 0.05'ten büyük olup, okunan kitap sayısının öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda özyeterlik algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Farklı kitap okuma grupları arasında sınıf yönetimi konusunda belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Öğrenci katılımı için özyeterlik algılarında ise okunan kitap sayısına bağlı olarak kısmi bir anlamlılık görülmüştür. ANOVA testinde elde edilen p-değeri 0.080, 0.05'ten büyük ancak 0.10'dan küçük olup, bu durum kısmi bir anlamlılık işaret etmektedir. Ancak istatistiksel olarak bu fark anlamlı kabul edilmez, çünkü p-değeri 0.05'ten büyük olmalıdır. Farklı kitap okuma grupları arasında öğrenci katılımına yönelik algılar benzer düzeyde kalmakta, ancak daha fazla kitap okuyan öğretmenlerde öğrencinin katılımı konusunda daha yüksek algılar gözlemlenmektedir.

Öğretim stratejileri için özyeterlik algılarında okunan kitap sayısının anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen p-değeri 0.029, 0.05'ten küçük olup, bu da okunan kitap sayısının öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. LSD testi sonuçlarına göre, 0-10 kitap okuyan öğretmenlerin algıları, 11-30 kitap okuyan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 31-50 kitap okuyan öğretmenlerin algıları da 11-30 kitap okuyan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, daha fazla kitap okumanın öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarını artırdığını göstermektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada araştırmanın alt problemlerinden beşincisi olan ;

“Bilişsel esneklik ile özyeterlik arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap vermek için analizler yapılmıştır.

Özyeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Özyeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları

Correlations		Sınıf Yönetimi için Özyeterlik	Öğrenci Katılımı için Özyeterlik	Öğretim Stratejileri için Özyeterlik	Kontrol Alt Boyutu	Alternatifler Alt Boyutu
Sınıf Yönetimi için Özyeterlik	Pearson Correlation	1	.742**	.740**	-.378**	.520**

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik	Pearson Correlation	1	.740**	-.257**	.588**
Öğretim Stratejileri için Özyeterlik	Pearson Correlation		1	-.333**	.556**
Kontrol Alt Boyutu	Pearson Correlation			1	-.336**
Alternatifler Alt Boyutu	Pearson Correlation				1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi sağlar. Korelasyon katsayısı r , -1 ile +1 arasında bir değer alabilir. Bu bağlamda, negatif ve pozitif korelasyon şu şekilde tanımlanır: Pozitif Korelasyon İki değişken arasında pozitif bir korelasyon olduğunda, bir değişkenin değeri arttıkça diğer değişkenin değeri de artar. Bu, değişkenlerin aynı yönde hareket ettiğini gösterir. Negatif Korelasyon Negatif bir korelasyon olduğunda, bir değişkenin değeri arttıkça diğer değişkenin değeri azalır. Bu, değişkenlerin ters yönde hareket ettiğini gösterir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, Sınıf Yönetimi için Özyeterlik alt boyutu ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi için özyeterlik algısı, Öğrenci Katılımı için Özyeterlik ve Öğretim Stratejileri için Özyeterlik ile güçlü ve pozitif bir ilişki göstermiştir ($r = .742$, $p < .01$ ve $r = .740$, $p < .01$). Bu bulgular, sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama ve etkili öğretim stratejileri uygulama konusundaki algılarıyla paralel olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, Kontrol Alt Boyutu ile sınıf yönetimi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r = -.378$, $p < .01$). Bu durum, sınıf yönetimi özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, kontrol alt boyutunda daha düşük bir bilişsel esneklik algısına sahip olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, sınıf yönetimi özyeterlik algısı ile Alternatifler Alt Boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .520$, $p < .01$). Bu, sınıf yönetiminde özyeterlik algısının, farklı çözüm yolları üretme yeteneğiyle desteklendiğini göstermektedir.

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik alt boyutunun diğer değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde, bu boyutun Öğretim Stratejileri için Özyeterlik ile güçlü bir pozitif ilişki sergilediği görülmüştür ($r = .740$, $p < .01$). Bu bulgu, öğrenci katılımını artırmaya yönelik yeterlik algısının, öğretim stratejilerinin etkinliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, öğrenci katılımı alt boyutu, Alternatifler Alt Boyutu ile de pozitif bir ilişki göstermiştir ($r = .588$, $p < .01$). Bu durum, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algısının, alternatif çözüm yollarına açık olmayı gerektirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Kontrol Alt Boyutu ile öğrenci katılımı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.257$, $p < .01$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının, kontrol odaklı bilişsel esneklik algısından uzaklaşabileceğini göstermektedir.

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutunun diğer değişkenlerle olan ilişkisine bakıldığında, öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik özyeterlik algısının, Alternatifler Alt Boyutu ile güçlü bir pozitif ilişki sergilediği görülmektedir ($r = .556, p < .01$). Bu, etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde farklı çözüm yollarını değerlendirme kapasitesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Kontrol Alt Boyutu ile öğretim stratejileri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.333, p < .01$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının, kontrol odaklı bir yaklaşımdan uzaklaşmayı gerektirebileceğini düşündürmektedir.

Son olarak, Kontrol Alt Boyutu ile Alternatifler Alt Boyutu arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.336, p < .01$). Bu bulgu, kontrol odaklı bilişsel esneklik algısının, alternatif çözüm yolları üretme yeteneğiyle ters bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin kontrol algısı arttıkça alternatif yollar arama konusunda daha az eğilim gösterebileceğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, özyeterlik alt boyutları ile bilişsel esneklik alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Özyeterlik algılarının genellikle alternatif çözüm üretme kapasitesiyle pozitif ilişkili olduğu, ancak kontrol odaklı bilişsel esneklikle ters bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin, esneklik ve çözüm odaklılık gibi bilişsel özelliklerden etkilendiğini göstermektedir.

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm üç alt bölümden oluşmaktadır. İlk olarak tartışma kısmında yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ait iç tartışma ve dış tartışma yapılmıştır. İkinci kısım olan sonuçlarda çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir ve literatüre katkıları açıklanmıştır. Üçüncü olarak da öneriler kısmında bundan sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Tartışma

Bu araştırma, katılımcıların bilişsel esneklik ve özyeterlik algılarını farklı boyutlar üzerinden incelemiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak katılımcıların bilişsel esneklik ve özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu, ancak alt boyutlara göre belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırma bulguları, katılımcıların bilişsel esnekliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu algıların alt boyutlar arasında farklılıklar sergilediği dikkat çekmektedir. Bilişsel esneklik bağlamında, “kontrol” ve “alternatifler” boyutları arasındaki farklılıklar, bireylerin alternatif çözüm yolları üretme konusundaki yetkinliklerini vurgulamaktadır. Ancak, “kontrol” algısının daha düşük düzeyde olması, bireylerin bu alanda desteğe ihtiyaç duyduğunu işaret etmektedir. Literatürde, bilişsel esnekliğin bireylerin stresli durumlarla başa çıkma yeteneklerini artırarak problem çözme stratejilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Harel vd., 2023). Bu bağlamda, bireylerin bilişsel esnekliklerinin geliştirilmesi, hem bireysel hem de mesleki performanslarının artmasına katkıda bulunabilir.

Özellikle, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin daha iyi olduğu bulgusu, önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Güler, 2022). Bu durum, öğretmenler gibi stresli ve karmaşık çalışma koşullarına sahip meslek gruplarında bilişsel esnekliğin önemini daha da vurgulamaktadır.

Bilişsel esnekliğin bireylerin akademik başarıları üzerindeki rolü de dikkat çekicidir. Bu esneklik, bireylerin farklı durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına ve alternatif düşünme yolları geliştirmelerine olanak tanıyarak, öğretim süreçlerinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini artırmaya yönelik uygulamaların hem bireysel hem de kurumsal düzeyde faydalar sağlayacağı düşünülmektedir (Tüfekçibaşı & Şahin, 2020).

Bilgin (2017), 441 ergen ile yapmış olduğu araştırmasında Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça daha dışa dönük oldukları, öz-denetim becerilerinin arttığı ve gelişime daha açık hale geldikleri görülmüştür. Buna karşın bilişsel esneklik düzeyi düştükçe ergen daha çok duygusal tutarsız (nevrotik) hale gelmektedir. Cinsiyet ve bilişsel esneklik birlikte ele alındığında, en düşük bilişsel esneklik puan ortalamasına sahip kızların erkeklere göre daha fazla duygusal tutarsızlık gösterdikleri belirlenmiştir.

Küçüker (2016), 895 öğrenci ile yaptığı çalışmada bilişsel esnekliğin duygu düzenleme stratejileri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği bulunmuştur.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırma bulguları, katılımcıların bilişsel esneklik ve özyeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının geliştirilmesi için hedeflenmiş müdahale stratejileri büyük önem taşımaktadır. Bu durum, literatürde öne çıkan çalışmaları destekler niteliktedir (Sezgin & Ulus, 2020). Örneğin, bilişsel esnekliğin özyeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu etkinin öğretmenlerin akademik başarılarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini artırmaya yönelik eğitim programlarının tasarlanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri gibi alanlarda orta düzeyde özyeterlik algılarına sahip olmaları, bu mesleki becerilerde benzer deneyimlere sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak, bazı alt boyutlarda farklılıkların gözlemlenmesi, bireysel gereksinimlere göre özelleştirilmiş destek programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Azar (2010), toplam 150 Yüksek Lisans (Tezsiz) mezunu öğretmen adayının katıldığı çalışmada öğretmen özyeterlilikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklara rastlamıştır.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), 491 (kız 253, erkek 258) öğretmen adayının katıldığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin özyeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Bu kısımda çalışmanın üçüncü alt probleme ait sorulara ilişkin bulguların mevcut literatür ile ortak ve farklı noktaları verilmiştir.

6.1.3.1. Cinsiyet

Araştırma bulguları, cinsiyetin bilişsel esneklik algısı üzerindeki etkisinin genel olarak sınırlı olduğunu göstermektedir. Kontrol alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, cinsiyetin bu boyuttaki algılar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin kontrol algılarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin cinsiyetle ilişkili olmadığına dair literatürdeki bazı çalışmaları desteklemektedir (Üzümcü & Müezzın, 2018). Cinsiyetin bilişsel esneklik üzerindeki etkisinin sınırlı olması, bilişsel esnekliğin daha çok bireysel deneyim, eğitim ve çevresel faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir (Bedel & Ulubey, 2015).

Alternatifler alt boyutunda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi uygulanmış ve cinsiyetin bu boyuttaki algılar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, cinsiyetin bilişsel esneklik algısında belirgin bir etkisi olmadığını ve her iki cinsiyetin de alternatif çözüm yolları üretme konusundaki yetkinliklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bilişsel esnekliğin bireylerin problem çözme yetenekleriyle ilişkili olduğunu ve bu yeteneklerin cinsiyetten bağımsız olarak gelişebileceğini desteklemektedir (Çetin, 2023).

Bilişsel esneklik, bireylerin değişen koşullara uyum sağlama yeteneklerini artırarak, daha etkili problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tüfekçibaşı & Şahin, 2020). Bu bağlamda, cinsiyetin bilişsel esneklik üzerindeki etkisinin sınırlı olması, eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurmadan, bilişsel esnekliği geliştirmeye yönelik tasarlanabileceğini göstermektedir. Özellikle, bilişsel esnekliğin geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi alanlarda daha etkili olmalarını sağlayabilir (Sezgin & Gürbüz, 2022).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, cinsiyetin bilişsel esneklik algıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve her iki cinsiyetin de bilişsel esneklik boyutlarında benzer algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bilişsel esnekliğin bireysel özellikler ve deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir. Eğitim politikalarının, bilişsel esnekliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir adım olabilir.

6.1.3.2. Yaş

Araştırma bulguları, yaş gruplarının bilişsel esneklik ölçeği alt boyutları üzerindeki etkisini incelemiş ve önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Kontrol alt boyutunda yaşın anlamlı bir farka sahip olduğu, özellikle genç yaş grubundaki bireylerin kontrol algısının diğer yaş gruplarına göre daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, genç bireylerin bilişsel esnekliklerini kontrol boyutunda daha etkin bir şekilde kullanabildiğini göstermektedir. Gençlerin, çevresel değişikliklere daha hızlı adapte olabilmek ve durumları kontrol etme yeteneklerinin, bilişsel esnekliklerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir (Karşı & Karakelle (2018), Bayram vd., 2021). Gençlerin bilişsel esnekliklerinin yüksek olması, onların problem çözme becerilerinin gelişmesine ve stresli durumlarla başa çıkma yeteneklerinin artmasına katkıda bulunabilir (Koç & Mehdiyev, 2022).

Alternatifler alt boyutunda ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Kruskal-Wallis testi sonuçları, tüm yaş gruplarının alternatifler boyutundaki bilişsel esneklik algılarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin yaşlarına bakılmaksızın alternatif çözüm yolları üretme konusundaki algılarında benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Alternatif çözüm yolları üretme yeteneği, bireylerin deneyimlerine ve eğitimlerine bağlı olarak gelişebilir ve bu nedenle yaş faktöründen bağımsız olarak benzer seviyelerde kalabilir (Bilgiç & Bilgin, 2016; Aygün & Taşkin, 2019). Bu durum, bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak değişmeyen bir yönü olduğunu ve bireylerin alternatif düşünme becerilerinin, yaş grupları arasında önemli bir farklılık göstermediğini göstermektedir.

Bu bulgular, bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak farklılık gösteren bir yapı olduğunu, ancak alternatif düşünme becerilerinin bireylerin deneyim ve eğitim düzeyleriyle daha fazla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle, bilişsel esnekliğin geliştirilmesi için eğitim programlarının yaş gruplarına göre özelleştirilmesi, bireylerin bilişsel esnekliklerini artırabilir ve bu da onların problem çözme becerilerini geliştirebilir (Kolburan vd., 2019; Yazgan, 2021). Eğitimcilerin, bilişsel esnekliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, yaş gruplarının bilişsel esneklik algıları üzerindeki etkisini ortaya koymakta ve genç bireylerin kontrol algısının daha güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak, alternatifler boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bilişsel esnekliğin bu yönünün yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu durum, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin bilişsel esnekliği geliştirmeye yönelik olarak tasarlanması gerektiğini önermektedir.

6.1.3.3. Branş

Araştırma bulguları, bilişsel esneklik ölçeği alt boyutları açısından branşların etkisini incelemiş ve önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Kontrol alt boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçları, branşlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Sayısal, sözel, sınıf öğretmenliği ve uygulamalı bilimler gibi farklı branşlardaki öğretmenlerin kontrol algılarının benzer düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, branşın kontrol alt boyutundaki bilişsel esneklik algısında etkili bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin bireylerin eğitim geçmişi ve deneyimlerinden bağımsız olarak gelişebileceğini düşündürmektedir (Ostertagová vd., 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin branşlarına göre bilişsel esneklik algılarında belirgin bir farklılık olmaması, bilişsel esnekliğin genel bir yetenek olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Alternatifler alt boyutunda ise Kruskal-Wallis testi sonuçları, farklı branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Tüm branş gruplarının alternatifler boyutunda bilişsel esneklik açısından benzer algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bireylerin yaşlarına ve branşlarına bakılmaksızın alternatif çözüm yolları üretme konusundaki yeteneklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin bireylerin eğitim süreçleri ve deneyimlerinden bağımsız olarak gelişebileceğini desteklemektedir (Ostertagová vd., 2014). Ayrıca, alternatif çözüm yolları üretme yeteneği, bireylerin problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkilidir ve bu becerilerin branş fark etmeksizin benzer seviyelerde kalması, eğitim sisteminin bu yetenekleri geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgular, bilişsel esnekliğin branşlar arasında farklılık göstermediğini ve bireylerin alternatif düşünme becerilerinin, eğitim ve deneyimle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin, bilişsel esnekliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi alanlarda daha etkili olmalarını sağlayabilir (Zito vd., 2019). Özellikle, bilişsel esnekliğin geliştirilmesi, öğretmenlerin problem çözme becerilerini artırarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, branşların bilişsel esneklik algıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve tüm branş gruplarının bilişsel esneklik açısından benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, bilişsel esnekliğin bireysel özellikler ve deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir. Eğitim politikalarının, bilişsel esnekliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir adım olabilir.

6.1.3.4. Kıdem

Araştırma bulguları, öğretmenlik tecrübesinin bilişsel esneklik alt boyutları üzerindeki etkisini incelemiş ve önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bilişsel esneklik kontrol alt boyutunda öğretmenlik tecrübesinin ters bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Daha az deneyime sahip öğretmenler, kontrol algısında daha yüksek bir bilişsel esneklik düzeyi sergilerken, deneyim arttıkça bu algının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin kontrol faktörlerine yönelik daha esnek bir yaklaşıma sahip olduğunu, ancak deneyimin artmasıyla birlikte bu esnekliğin yerini daha yapılandırılmış bir kontrol anlayışına bıraktığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin deneyim kazandıkça belirli bir yapı ve düzen arayışına girebileceğini ve bu durumun bilişsel esnekliklerini etkileyebileceğini düşündürmektedir (Üzümcü & Müezzın, 2018; Carroll vd., 2021).

Alternatifler alt boyutunda ise öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm tecrübe gruplarındaki öğretmenler, alternatif çözüm yolları üretme konusunda benzer düzeyde bilişsel esneklik algısına sahiptir. Bu bulgu, alternatifler boyutunun öğretmenlik deneyiminden bağımsız bir özellik olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve alternatif üretme kapasitelerinin, kişisel ve mesleki bağlamdan bağımsız olarak daha çok genel eğilimler doğrultusunda geliştiğini göstermektedir (Güler & Oyguç, 2022; Álvarez vd., 2021). Bu durum, öğretmenlerin farklı durumlarla başa çıkma yeteneklerinin, mesleki deneyimden bağımsız olarak benzer düzeylerde kalabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlik tecrübesinin bilişsel esneklik algıları üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Deneyim, sınıf yönetimi gibi belirli alanlarda bilişsel esnekliği artırırken, kontrol algısında ters bir etki yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde deneyimin yanı sıra, sürekli öğrenme ve yenilikçi düşünme fırsatlarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve sınıf içindeki etkinliklerini artırmak için kritik bir adım olabilir.

6.1.3.5. Okunan Kitap Sayısı

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okudukları kitap sayısının bilişsel esneklik üzerindeki etkisini incelemiş ve önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Kontrol alt boyutunda, okunan kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve daha az kitap okuyan öğretmenlerin kontrol algılarının, daha fazla kitap okuyan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, belirli bir kitap okuma seviyesinin ardından bu algının arttığı görülmüştür. Bu durum, düzenli kitap okumanın bireylerin

kontrol algısını geliştirebileceğini ve kitap okuma alışkanlığının bilişsel esneklik üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir (Nugiel vd., 2023).

Özellikle, okuma alışkanlığının bilişsel esneklik üzerindeki etkisi, bireylerin düşünsel esnekliklerini artırarak, farklı durumlarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirebilir. Okuma, bireylerin çeşitli bakış açıları geliştirmelerine ve alternatif düşünme yolları üretmelerine yardımcı olan bir süreçtir (Benevides & Peterson, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını teşvik etmek, onların bilişsel esnekliklerini artırmak için önemli bir strateji olabilir.

Alternatifler alt boyutunda ise okunan kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Farklı kitap okuma grupları arasında bu boyuta ilişkin bilişsel esneklik algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, alternatifler boyutunun kitap okuma alışkanlığından bağımsız bir yapı sergilediğini ve tüm grupların bu boyutta benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin alternatif çözüm yolları üretme kapasitelerinin, okuma alışkanlıklarından bağımsız olarak geliştiğini düşündürmektedir (Barber vd., 2021). Alternatif düşünme becerileri, bireylerin genel bilişsel yetenekleriyle ilişkili olabilir ve bu yetenekler, okuma alışkanlıklarından daha fazla etkilenmeden gelişebilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlerin okudukları kitap sayısının bilişsel esneklik algıları üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Okunan kitap sayısının kontrol algısını artırdığı, ancak alternatifler boyutunda belirgin bir etki yaratmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini artırmak için okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını destekleyecek stratejiler geliştirmesi, bilişsel esnekliklerini artırmalarına yardımcı olabilir.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Bu kısımda çalışmanın dördüncü alt probleme ait sorulara ilişkin bulguların mevcut literatür ile ortak ve farklı noktaları verilmiştir.

6.1.4.1. Cinsiyet

Araştırma bulguları, cinsiyetin özyeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemiş ve genel olarak cinsiyetin bu algılar üzerinde belirleyici bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri alt boyutları için yapılan analizler, cinsiyetin bu alanlardaki özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Alt Boyutu: Kadın ve erkek katılımcılar arasında özyeterlik algıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın grubunun ortalama puanı 3,91, erkek

grubunun ortalama puanı ise 3,92 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin sınıf yönetimi ile ilgili özyeterlik algısında etkili olmadığını ve kadın ile erkek öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim literatüründe, sınıf yönetimi becerilerinin genellikle deneyim ve eğitimle şekillendiği vurgulanmaktadır (Toy, 2016).

Öğrenci Katılımı Alt Boyutu: Bu alt boyutta da kadın ve erkek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Kadın grubunun ortalama puanı 3,69, erkek grubunun ortalama puanı ise 3,67'dir. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarında benzer düzeylerde olduklarını göstermektedir. Öğrenci katılımı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına ve sınıf içindeki etkileşimlerine bağlı olarak gelişen bir süreçtir ve bu süreçte cinsiyetin belirleyici bir rolü olmadığı görülmektedir (Sevgi & Zihar, 2020).

Öğretim Stratejileri Alt Boyutu: Bu alt boyut için kadın grubunun ortalama puanı 2,42, erkek grubunun ortalama puanı ise 2,48'dir. t-değeri -1,710 ve p-değeri 0.088 bulunmuştur. P-değeri 0.05'ten büyük olmakla birlikte, bu değer 0.10'dan küçük olduğu için istatistiksel olarak kısmi anlamlılık göstermektedir. Bu durumda, öğretim stratejileri için özyeterlik konusunda cinsiyetin etkisi zayıf bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ancak bu fark genel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda özyeterlik algılarında küçük farklılıklar olduğunu ancak bu farkların istatistiksel anlam taşıyacak düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretim stratejileri konusunda cinsiyetin etkisinin daha fazla araştırılması gereken bir alan olduğunu düşündürmektedir (Kahramanoğlu, 2019).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, cinsiyetin öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde belirgin bir fark olmadığını göstermektedir. Sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi alanlarda cinsiyetin etkisinin bulunmaması, eğitim politikalarının cinsiyet bağımsız bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak, öğretim stratejileri alt boyutunda görülen kısmi anlamlılık, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirmek için cinsiyet farklarını göz ardı etmeden, bireysel ihtiyaçlara yönelik destek ve eğitim programları geliştirmesi önemlidir.

6.1.4.2. Yaş

Araştırma bulguları, farklı yaş gruplarının özyeterlik algıları üzerinde belirgin bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri alt boyutları için yapılan analizler, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Alt Boyutu: Bu alt boyutta, yaş grupları arasında özyeterlik algıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşa bakılmaksızın sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarının benzer seviyelerde olduğunu

göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, yaş faktöründen bağımsız olarak geliştiğini ve deneyim ile eğitimle şekillendiğini düşündürmektedir. Ancak, mevcut referanslar bu bulguyu doğrudan desteklememektedir. Özdemir ve Sağkal'ın çalışması, öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik algılarını incelemekte, ancak yaş grupları arasındaki farkları ele almamaktadır (Özdemir & Sağkal, 2018).

Öğrenci Katılımı Alt Boyutu: Bu alt boyutta da yaş grupları arasında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durum, yaşı, öğretmenlerin öğrenci katılımı konusunda özyeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak, Arslan vd.,'nin çalışması, yazma kaygıları ve özyeterlik algılarını incelemekte olup, öğretmenlerin öğrenci katılımı konusundaki algılarıyla doğrudan ilgili değildir (Arslan vd., 2019).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, yaş gruplarının özyeterlik algıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Ancak, mevcut referanslar bu bulguları yeterince desteklememektedir. Sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri gibi alanlarda yaşı etkisinin bulunmaması, eğitim politikalarının yaş bağımsız bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirmek için eğitim sisteminin bireysel ihtiyaçlara yönelik destek ve eğitim programları geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

6.1.4.3. Branş

Araştırma bulguları, öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlik algılarının incelendiği çalışmada, branşın özyeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri alt boyutları için yapılan analizler, branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Alt Boyutu: Farklı branşlardaki öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, sınıf yönetimi konusunda özyeterlik algısının branşa göre değişmediğini ve tüm branşlardaki öğretmenlerin bu alandaki algılarının genel olarak benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, branş bağımsız olarak geliştiğini ve deneyim ile eğitimle şekillendiğini düşündürmektedir (Satılmış, 2022). Özellikle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, eğitim sisteminin genel başarısı için öneme sahiptir.

Öğrenci Katılımı Alt Boyutu: Bu alt boyutta da benzer şekilde, öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Tüm branşlardaki öğretmenler, öğrenci katılımı konusunda benzer seviyelerde bir özyeterlik algısına sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama konusundaki yeterlik algılarının cinsiyet ve branş fark etmeksizin benzer olduğunu göstermektedir. Bu

bulgu, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırma konusundaki becerilerinin, branş bağımsız olarak etkili bir şekilde gelişebileceğini göstermektedir (Özdemir & Sağkal, 2018).

Öğretim Stratejileri Alt Boyutu: Bu alt boyut için de branşlar arasında küçük farklar olmasına rağmen, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algıları, branşa bağlı olarak değişmediğini ve genel olarak benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde cinsiyet ve branş farklılıklarının göz ardı edilmeden, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek ve eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır (Solmaz vd., 2022).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlik algılarının belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının branş bağımsız bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirmek için cinsiyet ve branş farklarını göz ardı etmeden, bireysel ihtiyaçlara yönelik destek ve eğitim programları geliştirmesi önemlidir. Özellikle, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, eğitim kalitesini artırmak bir adım olabilir.

6.1.4.4. Kıdem

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kıdemlerine göre özyeterlik algılarının incelendiği çalışmada, kıdemin özyeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri alt boyutları için yapılan analizler, branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Sınıf yönetimi alt boyutunda, öğretmenlik tecrübesine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve daha deneyimli öğretmenlerin, daha az deneyime sahip olanlara kıyasla daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik deneyimi arttıkça bireylerin sınıf yönetiminde esneklik ve kontrol sağlayabilme algılarının güçlendiğini göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin, sınıf içindeki dinamikleri daha iyi yönetme ve çeşitli durumlara daha etkili yanıt verme yeteneklerinin geliştiği düşünülmektedir (Üzümcü & Müezzın, 2018; , Kösterelioğlu, 2021). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde deneyimin önemini vurgulamaktadır.

Eğitim literatüründe, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, eğitim sisteminin genel başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Öğrenci Katılımı Alt Boyutu: Bu alt boyutta da benzer şekilde, öğretmenlerin kıdemlerine göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Tüm kıdemlerde öğretmenler, öğrenci katılımı konusunda benzer seviyelerde bir özyeterlik

algısına sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama konusundaki yeterli algılarının öğretmenlik tecrübesi fark etmeksizin benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırma konusundaki becerilerinin, kıdem bağımsız olarak etkili bir şekilde gelişebileceğini göstermektedir (Solmaz vd., 2022).

Öğretim Stratejileri Alt Boyutu: Bu alt boyut için de öğretmenlerin kıdemlerine göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algıları, kıdeme bağlı olarak değişmediğini ve genel olarak benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek ve eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır (Sevgi & Zihar, 2020).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlerin kıdemlerine göre özyeterlik algılarının belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının kıdem bağımsız bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirmek için, bireysel ihtiyaçlara yönelik destek ve eğitim programları geliştirmesi önemlidir. Özellikle, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, eğitim kalitesini artırmak için bir adım olabilir.

6.1.4.5. Okunan Kitap Sayısı

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre özyeterlik algılarının incelendiği çalışmada, okuma alışkanlığının bazı boyutlarda etkili olduğunu, diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Özellikle, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri alt boyutları için yapılan analizler, okuma alışkanlığının etkilerini farklı şekillerde ortaya koymaktadır.

Sınıf Yönetimi Alt Boyutu: Bu alt boyutta, okunan kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik algılarının, okuma alışkanlıklarından bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, okuma alışkanlıklarından etkilenmediğini ve genel olarak deneyim ve eğitimle şekillendiğini düşündürmektedir. Ancak, bu iddiayı destekleyecek uygun bir referans bulunmamaktadır.

Öğrenci Katılımı Alt Boyutu: Bu alt boyut için okunan kitap sayısına bağlı olarak kısmi bir anlamlılık gözlemlenmiştir. Daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarında artış görülmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu durum, kitap okuma alışkanlığının öğrenci katılımı boyutunda algılar üzerinde sınırlı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrenci katılımı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına ve sınıf içindeki etkileşimlerine bağlı olarak gelişen bir süreçtir (Orakcı, 2023). Bu bulgu, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının, öğrenci katılımını artırma konusundaki yeterlik algılarını kısmen etkileyebileceğini göstermektedir.

Öğretim Stratejileri Alt Boyutu: Okunan kitap sayısının özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, düzenli kitap okuma alışkanlığının öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirme ve uygulama konusundaki özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak, öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilir (Sarier & Uysal, 2020).

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlerin okudukları kitap sayısının özyeterlik algıları üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Sınıf Yönetimi alt boyutunda okuma alışkanlığının etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin bu alandaki yeterlik algılarının deneyim ve eğitimle şekillendiğini göstermektedir. Öğrenci Katılımı alt boyutunda kısmi bir fark gözlemlenirken, Öğretim Stratejileri alt boyutunda okuma alışkanlığının anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını teşvik etmenin, öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını destekleyecek stratejiler geliştirmesi, bilişsel esnekliklerini artırmalarına yardımcı olabilir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Bu araştırma, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile bilişsel esneklik alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemiş ve anlamlı bulgular elde etmiştir. Araştırma sonuçları, özyeterlik algılarının alt boyutları ile bilişsel esneklik alt boyutları arasında hem pozitif hem de negatif ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Özyeterlik algılarının bilişsel esneklik alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde, Sınıf Yönetimi için Özyeterlik alt boyutunun, Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutlarıyla güçlü ve pozitif bir ilişki sergilediği görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama ve etkili öğretim stratejileri geliştirme konusundaki yeterlik algılarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, sınıf yönetimi özyeterlik algısının, Kontrol Alt Boyutu ile negatif bir ilişki içinde olması, bu algının kontrol odaklı bir yaklaşımı sınırladığını düşündürmektedir. Buna karşılık, sınıf yönetimi özyeterlik algısı ile Alternatifler Alt Boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunması, öğretmenlerin farklı çözüm yolları üretme becerilerinin sınıf yönetimi algısını desteklediğini göstermektedir.

Öğrenci Katılımı için Özyeterlik alt boyutunun, Öğretim Stratejileri için Özyeterlik ve Alternatifler Alt Boyutu ile güçlü pozitif ilişkiler sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının, etkili öğretim stratejilerinin uygulanması ve alternatif çözüm yolları geliştirilmesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrenci katılımı özyeterlik algısının Kontrol Alt Boyutu ile negatif bir ilişki sergilemesi, bu yeterlik algısının kontrol odaklı bir yaklaşımdan uzaklaştığını göstermektedir.

Öğretim Stratejileri için Özyeterlik alt boyutunun, Alternatifler Alt Boyutu ile güçlü pozitif bir ilişki sergilemesi, etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde alternatif çözüm yollarının önemini vurgulamaktadır. Ancak, öğretim stratejileri özyeterlik algısı ile Kontrol Alt Boyutu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algısının kontrol odaklı bir yaklaşımdan uzak durmayı gerektirebileceğini göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, Kontrol Alt Boyutu ile Alternatifler Alt Boyutu arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu bulgu, kontrol odaklı bilişsel esneklik algısının, alternatif çözüm yolları üretme kapasitesini sınırlandırabileceğini işaret etmektedir. Bu durum, bireylerin kontrol algısının artmasıyla, alternatif düşünme yollarına daha az eğilim gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin bilişsel esneklik ve özyeterlik konusundaki algılarına dair önemli bilgiler sunmaktadır. Elde edilen veriler, her bir alt boyutun genel eğilimleri ve katılımcılar arasındaki farklılıklar hakkında değerli ipuçları vermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilişsel esneklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki, eğitimdeki etkileri açısından dikkate değerdir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin özyeterlik algılarının arttıkça bilişsel esnekliklerinin de arttığını, ancak bu ilişkinin farklı boyutlarda çeşitlendiğini göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu durumlarda, alternatif çözüm yolları geliştirme konusunda daha fazla esneklik sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ancak, kontrol alt boyutunda daha düşük algılarla ilişkilendirildikleri görülmektedir (Soliman, 2020; Klassen & Chiu, 2010).

Bu durum, öğretmenlerin özyeterliklerinin arttığı ölçüde daha esnek ve yaratıcı bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanıdığını, ancak daha fazla kontrol odaklı yaklaşımlardan kaçındıklarını ortaya koymaktadır. Gelecek araştırmalar, öğretmenlerin bilişsel esneklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemeli ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, öğretmenlerin özyeterlik algılarını ve bilişsel esnekliklerini olumlu yönde etkileyebilir.

Ateş ve Sağar (2022) araştırmasında, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve özyeterlik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak

yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu toplam 265 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.37'dir. Araştırma sonucunda; psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve özyeterlik değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Mazı (2022), yaptığı araştırmasında bilişsel esnekliğin kendini kontrol etme alt ölçeği ve özyeterlilik cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte olduğunu bulmuştur. Erkek katılımcıların kendini kontrol etme ve özyeterlilik düzeyleri kadınlara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların bağlanma stilleri, bilişsel esneklik ve özyeterlilik düzeylerinin yaşa ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Esen ve Özcan (2016), çalışmalarında ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve cinsiyetlerine göre özyeterliliklerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde yaşayan 14-18 yaş arası ergenlerden oluşan 563 kız ve 472 erkek olmak üzere toplam 1035 öğrenci oluşturmuştur. Ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlilikleri de artmakta olduğu görülmüştür. Cinsiyetleri farklı ergenlerin genel, akademik, sosyal özyeterlilikleri açısından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak duygusal özyeterlilik açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Erdem (2015), yaptığı araştırmasına göre kaynaştırma eğitime ilişkin özyeterlilik algıları ile bilişsel esneklik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Özyeterliliğin yapılandırmacı anlayış ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, bilişsel esneklik ile geleneksel anlayış arasında negatif yönde, yapılandırmacı anlayış ile ise pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

6.2. Sonuç

Araştırma bulguları, öğretmenlerin farklı durumlarla başa çıkma kapasiteleri ve mesleki becerilerindeki algılarına ilişkin içsel değerlendirmeler sunmaktadır.

Bilişsel esneklik bağlamında, kontrol ve alternatifler boyutlarında katılımcıların algılarında farklılıklar gözlenmiştir. Alternatifler boyutunda bireylerin daha üst düzey bir algıya sahip olduğu görülürken, kontrol boyutunda bu algının daha alt düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, bireylerin alternatif çözüm yolları üretme konusunda daha yetkin olduğunu ancak kontrol algısı bağlamında desteğe ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların bilişsel esneklik bağlamında kontrol ve alternatifler boyutlarındaki farklı algıları, bireylerin çözüm üretme kapasitesine daha yatkın olduklarını ancak durumu kontrol etme algısında geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin özellikle kriz yönetimi veya sınıf düzenini sağlama gibi alanlarda ek destek ve rehberliğe ihtiyaç duyabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkeninin bilişsel esneklik üzerinde belirgin bir fark yaratmaması, eğitim politikaları ve uygulamalarında cinsiyet bağımsız bir yaklaşımın benimsenebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, yaş değişkeni açısından genç öğretmenlerin kontrol boyutunda daha yüksek algıya sahip olmaları, onların mesleki yeniliklere ve dinamik süreçlere daha açık olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin enerjilerini ve yenilikçi düşünme becerilerini destekleyecek fırsatların artırılmasını gerekli kılmaktadır.

Alternatifler boyutunda yaş ve branş gibi değişkenlere bağlı farklılıkların olmaması, bireylerin problem çözme kapasitelerinin mesleki alan veya yaşa bakılmaksızın benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve alternatif üretme kapasitelerinin, kişisel ve mesleki bağlamdan bağımsız olarak daha çok genel eğilimler doğrultusunda geliştiğini göstermektedir.

Özyeterlilik algıları açısından ise öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri gibi temel alanlarda orta düzeyde bir algıya sahip olduğu, bu alanlarda bireyler arasında benzerliklerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu durum bireylerin bu alanlarda kendilerini geliştirmeye açık olduklarını göstermektedir. Ancak, bazı alt boyutlarda öğretmenler arasında farklılıklar dikkat çekmiş ve bu durum, bireysel gereksinimlere göre özelleştirilmiş eğitim ve destek programlarının önemini vurgulamaktadır.

Özyeterlilik algıları açısından cinsiyet, yaş ve branş gibi değişkenlerin belirgin bir farklılık yaratmaması, bu algıların bireysel deneyim ve mesleki uygulamalardan daha fazla etkilendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik tecrübesinin sınıf yönetimi alt boyutunda daha yüksek özyeterlilik algısına yol açması, deneyimin mesleki yeterlilik üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin bu birikimini paylaşabilecekleri mentorluk ve rehberlik programlarının geliştirilmesi, meslektaşlar arasında bilgi aktarımını destekleyebilir.

Okuma alışkanlığının öğretim stratejileri alt boyutundaki özyeterlilik algısına anlamlı bir fark olması, bireysel bilgi ediniminin öğretim süreçlerini geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerine aktif olarak katılım göstermelerinin özyeterlilik algılarını güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin bilişsel esneklik ve özyeterlilik ilişkin algılarında çeşitli değişkenlerin etkilerini inceleyerek, bu alanlarda ipuçları sunmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin bireysel özellikleri, mesleki tecrübeleri ve pedagojik becerileri arasındaki ilişkileri anlamak açısından dikkat çekici bir tablo ortaya koymaktadır. Bu sonuçların ışığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için farklı stratejiler ve politikalar geliştirilmesi gerekliliği tartışılabilir.

6.3. Öneriler

6.3.1. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve okunan kitap sayısı gibi demografik değişkenler incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda sosyo-ekonomik durum, eğitim düzeyi ve kültürel bağlam gibi faktörler de dahil edilerek analizler yapılabilir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilişsel esneklik ve özyeterlilik algılarının dinamiklerini derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları durumlara yönelik deneyimlerini anlamak, nitel verilerle desteklenebilir.
- Bu araştırma öğretmenlere odaklanmıştır. Gelecekte, farklı eğitim kademelerinde (örneğin, okul öncesi, üniversite düzeyinde) çalışan eğitimcilerle benzer çalışmalar yapılabilir.

6.3.2. Uygulamacılara Öneriler

- Bulgular, kontrol odaklı yaklaşımlar ile alternatif çözüm yolları üretme arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlere kontrol ve esneklik arasında denge kurmayı öğreten rehberlik programları tasarlanabilir.
- Deneyimli öğretmenlerin, daha az deneyime sahip öğretmenlere mentorluk yapabileceği programlar oluşturulabilir. Bu programlar, sınıf yönetimi gibi becerilerde özyeterlilik algısının gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Özellikle öğretim stratejileri geliştirme konusunda kitap okuma alışkanlığının etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, okul müdürlükleri veya yerel eğitim müdürlükleri öğretmenler arasında düzenli okuma alışkanlığını teşvik edecek kitap kulüpleri veya okuma kampanyaları düzenleyebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçay Özcan, D. & Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliklerinin incelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*,: 7(24), (1-10)
- Akyüz, B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Algharaibeh, S. A. S. (2020). Cognitive flexibility as a predictor of subjective vitality among university students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 923-936. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5122>
- Alper, A., & Deryakulu, D. (2010). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/675/126>
- Álvarez, C., Fernández-Cézar, R., & Solano-Pinto, N. (2021). Attitude toward mathematics of future teachers: how important are creativity and cognitive flexibility?. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713941>
- Arslan, A., İman, E., & Aslan, R. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 243–262. <https://doi.org/10.46778/goputeb.521213>
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 45-56.
- Aslan, Ş., & Türk, F. (2022). Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 25(3), 234-248.
- Ateş, B. ve Sağar M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.17556/erziefd.894637>
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252

- Aygün, H. & Taşkin, Ç. (2019). Pre-service teachers' views on cognitive flexibility within the scope of teaching practice. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1-25. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.8m>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1995). Multifaceted impact of self-efficacybeliefs on academic functioning, *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barber, A., Cartwright, K., Hancock, G., & Klauda, S. (2021). Beyond the simple view of reading: the role of executive functions in emergent bilinguals' and english monolinguals' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 56(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.385>
- Bayram, F., Özkamali, E., & Çiftçi, S. (2021). Tercih sürecindeki üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 98-120. <https://doi.org/10.17755/esosder.735689>
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55). <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Benevides, T. ve Peterson, S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].Gazi Üniversitesi.
- Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55. <https://doi.org/10.29065/usakead.232432>
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 110-125.

- Buğa, A., & Altunkol, F. (2018). Öğretmen öz yeterlik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33(4), 123-135.
- Buğa, A., & Altunkol, F. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(198), 75-88.
- Cañas, J. J., Antoli, A., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: Effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108.
- Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J., ... & Ziaei, M. (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689628>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). Wiley.
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çalışkan, İ., & Demirtaş, M. (2019). Öğretmen öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 257-272. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7801>
- Çalık, T., Koşar, S. Kılınç, A. Ç. & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale: Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES).
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(26), 98-115.
- Çetin, İ. (2023). Okul müdürlerinin bilişsel esneklikleri ile etkili problem çözme becerileri arasındaki ilişki: bir kanonik korelasyon analizi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 2442-2457. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1260559>
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Dağ, İ., & Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 254-266.

- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 39(2), 345-363.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eggen, P. (1998). *Educational psychology: Classroom connections* (3rd ed.). Merrill.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., & Clarebout, G. (2011). *Links between beliefs and cognitive flexibility lessons learned*. New York: Springer.
- Erdem, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin öz - yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizah kavramıyla ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esen Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Garcia-Garcia, M., Barcelo, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). Dopamine transporter DAT1 genotype's role in the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, 31, 754-760.
- Grabowski, B. L., & Jonassen, D. H. (1993). *Handbook of individual differences in learning*.
- Güler, K. ve Oyguç, N. (2022). Effectiveness of mindfulness stress reduction program on cognitive flexibility and early maladaptive schemas in adults: conscious awareness, cognitive flexibility and schemas. *Universal Journal of Psychology*, 10(2), 11-21. <https://doi.org/10.13189/ujp.2022.100201>
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Derneği*, 13(3), 216-223.

- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2071-2085.
- Hund, M. A., & Foster, E. K. (2008). Understanding developmental changes in the stability and flexibility of spatial categories based on object-relatedness. *Developmental Psychology*, 4(1), 218-232.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Joet, G., & Usher, E. L. (2011). The influence of sources of self-efficacy on academic and self-regulatory beliefs in French primary school students. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 623-634. <https://doi.org/10.1037/a0023146>
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). Reliability and validity of two self-report measures of cognitive flexibility. *Psychological Assessment*, 26, 1381-1387.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karakaş, S., & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227.
- Karşlı, Y. ve Karakelle, S. (2018). Relations among cognitive flexibility, bilingualism, and metacognitive judgments. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 171-200. <https://doi.org/10.26650/sp2018-0005>
- Kaya, E. A. (2018). Öz yeterlik, bilişsel esneklik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler ve değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesi: Yükseköğretimde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 67-81.
- Kılıç, F., & Yıldırım, M. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenci başarılarına etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 39-55. <https://doi.org/10.14989/edn.2020.7098>
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2006). Behavioral acculturation and enculturation and psychological functioning among Asian American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 245-258. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.2.245>
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koç, C. ve Mehdiyev, E. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve yardım isteme eğilimlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 794-812. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363470>

- Kolburan, Ş., Eker, E., & Akdeniz, B. (2019). Evaluation of relationship between cognitive flexibility and humor styles. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.5336/forensic.2018-62253>
- Kösterelioğlu, M. (2021). Self-leadership perception and emotional intelligence as the predictors of cognitive flexibility. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(5), 700-715. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.700>
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçüköyük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kyriakidis, A., & Antoniou, A. S. (2010). Teachers' self-efficacy beliefs and their relationship to school climate, family environment, and student behavior. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 366-378. <https://doi.org/10.1037/a0017331>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367569>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Mazı, K. (2022). *Yetişkin bireylerde bağlanma stilleri, bilişsel esneklik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Miller, R. D., & Jones, F. L. (2022). Cognitive flexibility and psychological well-being: The relationship between cognitive flexibility and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 126(7), 907-920. <https://doi.org/10.1037/pspp0000131>
- Mlodinow, L. (2020). *Elastik değişim çağında esnek düşünme* (S. Göktaş, Çev.). İstanbul: Profil Kitap.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness, and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Nugiel, T., Mitchell, M., Demeter, D., Garza, A., Cirino, P., Hernández, A., ... & Church, J. (2023). Brain engagement during a cognitive flexibility task relates to academic performance in english learners. *Mind Brain and Education*, 17(2), 149-160. <https://doi.org/10.1111/mbe.12362>

- Orakcı, Ş. (2023). Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyi ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 718-735. <https://doi.org/10.51460/baebd.1299387>
- Ostertagová, E., Ostertag, O., & Kováč, J. (2014). Methodology and application of the kruskal-wallis test. *Applied Mechanics and Materials*, 611, 115-120. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amm.611.115>
- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304637>
- Özdemir, H. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılığı yordamada bilişsel esneklik ve otantikliğin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. (2018). Mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.12984/eggefd.452181>
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Psikoloji.
- Roberts, M. C., & Williams, B. A. (2022). Cognitive flexibility and structural brain changes: The relationship between anatomical changes in the brain and cognitive flexibility. *NeuroImage*, 118, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.118592>
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility* [Doctoral dissertation]. The University of Michigan. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/64652/vsachari_1.pdf
- Sarıer, Y. ve Uysal, S. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 950-965. <https://doi.org/10.24315/tred.666499>
- Satılmış, N. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve mesleki kaygılarının incelenmesi. *Herkes İçin Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 4(2), 52-59. <https://doi.org/10.56639/jsar.1208608>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Sevgi, S. ve Zihar, M. (2020). Analyzing of the reflective thinking skills and mathematical self-efficacy perceptions of middle school students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.700428>
- Sezgin, E. ve Gürbüz, M. (2022). Examination of the relationship between cognitive flexibility skills and teaching motivations of child development students.

- Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-156.
<https://doi.org/10.47140/kusbder.1090343>
- Sezgin, E. ve Ulus, L. (2020). Okul Öncesi Çocukların Erken Akademik Becerilerinin Tahmin Edicisi Olarak Öz Düzenleme ve Üst Düzey Bilişsel Becerilerin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları*, v13 n7 s65-87
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, A. J., & Williams, M. T. (2024). Cognitive flexibility in older adults: The role of attentional control. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 16, 105003.
- Smith, L. G. E., Thomas, E. F., & McGarty, C. (2020). We must be the change we want to see in the world: Integrating norms and efficacy for collective action. *Political Psychology*, 41(4), 605-623. <https://doi.org/10.1111/pops.12633>
- Soliman, M. (2020). Self-efficacy sources among general education teachers in inclusive schools: A cross-cultural study. *Revista Amazonia Investiga*, 9(30), 67-76. <https://doi.org/10.34069/ai/2020.30.06.7>
- Solmaz, P., Başkaya, E., Kaya, Ç., & Türkmen, İ. (2022). Investigation of the relationship between the problem internet use and the perception of self-efficacy of nursing students: descriptive research. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 14(1), 185-195. <https://doi.org/10.5336/nurses.2020-79149>
- Spiro, R. J., Collins, B. P., & Thota, J. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational Technology*, 43(5), 5-10.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *University of Illinois, Center for the Study of Reading*.
- Spiro, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B. Britton & C. Glynn (Eds.), *Executive Control in Processes in Reading* (pp. 177-199). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. *Seattle Pacific University*.
- Thompson, G. F., & Garcia, S. R. (2023). The impact of chronic stress on cognitive flexibility. *Psychological Science*, 34(5), 765-779.
- Toy, S., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H. E., & Kuvan, G. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66.
- Tüfekçibaşı, S. ve Şahin, M. (2020). Investigation of the relationship between cognitive flexibility levels and personal features of university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 142-151. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.013>
- Üzümcü, B., & Müezzini, E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Yazgan, A. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803469>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Bayram, M. (2017). Öğretmen öz yeterliği ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, 56(3), 290-302.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zito, M., Colombo, L., Борогнни, Л., Callea, A., Cenciotti, R., Ingusci, E., ... & Cortese, C. (2019). The nature of job crafting: positive and negative relations with job satisfaction and work-family conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1176. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071176>

EKLER

1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.12.2023-3772

T.C.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi :01.12.2023
Toplantı Sayısı :42
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 01.12.2023 tarihinde saat 15:00'de Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kurul Başkanı Prof. Dr. İbrahim Ethem TAŞ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararlar alınmıştır.
KARAR 9:
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığı'nın 16.11.2023 Tarihli ve E -261325 sayılı yazısı ve ekleri hakkında Prof. Dr. Ahmet NALÇACI(raportör) 24.11.2023 tarih ve E- 263935 sayılı raporu görüşüldü.
Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK'un öğrencilerinden Serap ERÇELEBİ'nin "Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında uygulamayı amaçladığı ölçek formlarını(formda/formlarda yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılama kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan araştırmacıya/araştırmacılara ait olmak koşuluyla) uygulama talebinin uygun olduğuna oy birliği ile;
Karar verildi.
BAŞKAN Prof. Dr. İbrahim Ethem TAŞ Kurul Başkanı
Prof. Dr. Kemal TİMUR Kurul Üyesi
Prof. Dr. Faruk ÇİFTÇİ Kurul Üyesi
Prof. Dr. Salih YEŞİL Kurul Üyesi
Prof. Dr. İbrahim ÇETİNTAŞ Kurul Üyesi
Prof. Dr. Ersin Kaya SANDAL Kurul Üyesi
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI Kurul Üyesi

Belge Doğrulama Kodu :*BSCN26A066* Pin Kodu :23122

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/sutcu-imam-universitesi-ebys>

Adres: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -

Bilgi için: Kezban TELİİ

Onikişubat/Kahramanmaraş

Unvanı: Memur

Telefon:0344 300 27 01 Faks:0344 300 27 02

e-Posta:genelsekreterlik@ksu.edu.tr Elektronik Ağ:www.ksu.edu.tr

Kep Adresi: ksu.kahramanmaraş@hs01.kep.tr

Bu belge, güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5637&ed=BSRNP1AEMH&es=379162> adresinden yapılabilir.

2. Araştırma izni



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-67610468-774.99-97568069
Konu : Araştırma Uygulama izin İsteği

26.02.2024

VALİLİK MAKAMINA

- İ l g i : a) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün
19.02.2024 tarih ve 289698 sayılı yazısı.
b) İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 22.02.2024
tarihli kararı.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (a) yazısında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serap ERÇELEBİ'nin Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK danışmanlığında İlimiz Merkezindeki ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görevli Öğretmenlerine yönelik "Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" Konulu araştırma- anket uygulamasının yapılması talep edilmektedir.

Bu bağlamda; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serap ERÇELEBİ'nin Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK danışmanlığında İlimiz Merkezindeki ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görevli Öğretmenlerine yönelik " Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" Konulu araştırma- anket uygulamasını okul/kurum idarelerinin sorumluluğu ve gözetiminde mesai durumunu aksatmayacak şekilde ilgi (b) komisyon kararı doğrultusunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görölmektedir.

Makamlarınızca da uygun görölmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa YETİŞ
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Cihat Cem AKINCI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: 1 Adet yazı ve ekleri
1 Adet Araştırma ve Değerlendirme Formu

3. Ölçekler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bilişsel Esneklik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3.	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4.	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5.	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6.	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7.	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8.	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9.	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10.	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11.	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12.	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13.	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14.	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15.	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16.	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18.	Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20.	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu envanterdeki veriler “**Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri İle Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup herhangi bir kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Formda yer alan her maddeyi okuduktan sonra lütfen size en uygun cevabı işaretleyiniz. Sorulara boş bırakmadan eksiksiz ve doğru cevaplamanız araştırma açısından oldukça önemlidir. Şimdiden değerli zamanınızı ayırarak çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

Serap ERÇELEBİ
Kahramanmaraş Sütçü İmam

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz? ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız? ☐ 18-25 yaş arası ☐ 26-35 yaş arası ☐ 36 yaş ve üstü
3. Branşınız?
☐ Sayısal ☐ Sözel
☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Uygulamalı Bilimler
4. Öğretmenlik tecrübeniz:
☐ 0-5 yıl arası ☐ 6-9 yıl arası
☐ 10-15 yıl arası ☐ 16 yıl ve üzeri
5. Üniversite akademik başarı ortalamanız:
☐ 1.00-2.00 ☐ 2.01-3.00 ☐ 3.01-4.00
6. Yılda Okuduğunuz Kitap:
☐ 0-10 ☐ 11-30
☐ 31-50 ☐ 51-100
☐ 101 ve üzeri