



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ATAMA BEKLEYEN ÖĞRETMENLERDE BİLİŞSEL  
ESNEKLİK, AKADEMİK ÖZ-YETKİNLİK VE ZAMAN  
PERSPEKTİFİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Kadir ÇAKIR**

**Denizli, 2022**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ATAMA BEKLEYEN ÖĞRETMENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK,  
AKADEMİK ÖZ-YETKİNLİK VE ZAMAN PERSPEKTİFİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Kadir ÇAKIR**

**Danışman**

**Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI

Üye: Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN

Üye: Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../.....  
tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## **ETİK BEYANNAMESİ**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

**Kadir ÇAKIR**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans serüvenimde bilgi ve deneyimleriyle öğrenme motivasyonu sağlayan ve bilimsel bakış açısı kazandıran Sayın Prof. Dr. Necla Acun KAPIKIRAN'a desteği için teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI'ya ve Sayın Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK' e değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans arkadaşlarım Nurdan BURAL, Ayőe GÜN, Banu BİLGİLİ ve Zeliha ŞAHİN'e destekleri için teşekkür ederim. Hayatta birlikte yol almışız diyebildiğim değerli dostlarım olan Safiye Nur AYDIN ve Merve İZCİ' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim kıymetli aileme; canım annem Safiye ORHAN'a, canım babam Mehmet ÇAKIR'a, Hakan ÇAKIR'a, Nursima ÇAKIR ve ailemizin neőesi Aslan Efe ÇAKIR'a teşekkürlerimi borç bilirim, iyi ki varsınız.

## ÖZET

### **Atama Bekleyen Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-Yetkinlik ve Zaman Perspektifi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

ÇAKIR, Kadir

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN

Mayıs 2022, 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi ilişkisini incelemektir. Araştırmada Covid-19 pandemisinin sebep olabileceği düşünülen algılanan stres, kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel modelde ve betimsel niteliktedir. Araştırma grubu atama bekleyen 533 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri Bilişsel Esneklik Envanteri, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde SPSS 26 paket programından yararlanılmış ve bağımsız örneklem için *t* testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve geçmiş olumsuz zaman perspektifi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığını; akademik öz-yetkinlik, şimdi kadercı, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamalarının mezuniyet durumuna göre farklılaştığını; şimdi kadercı, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir sonuca göre bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinlik, geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında pozitif yönlü; geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı zaman perspektifi puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında pozitif yönlü; geçmiş olumsuz ve şimdi

kaderci zaman perspektifi puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir sonuca göre algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik, geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdi kaderci ve şimdi hazcı zaman perspektifleri puan ortalamalarının bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bulgular alanyazın dikkate alınarak tartışılmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifi, algılanan stres, atama bekleyen öğretmen, KPSS

## **ABSTRACT**

### **An Investigation of the Relationship Between Cognitive Flexibility, Academic Self-Efficacy and Time Perspective in Teachers Waiting for Assignment**

ÇAKIR, Kadir

Master's Thesis, Educational Sciences,  
Department of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN

May 2022, 132 page

The aim of this research is to examine the relationship between cognitive flexibility, academic self-efficacy and time perspective in teachers waiting for assignment. In the research, perceived stress, which is thought to be caused by the Covid-19 pandemic, was used as a control variable. The research is in the relational survey model and is descriptive in nature. The research group consists of 533 teachers waiting for assignment. Research data were collected through the Cognitive Flexibility Inventory, Academic Self-efficacy Scale, Zimbardo Time Perspective Scale and Perceived Stress Scale. SPSS 26 package program was used to solve the sub-problems of the research and t-test, one-factor analysis of variance (ANOVA), correlation analysis and hierarchical regression analysis were used for independent samples. Research results showed that cognitive flexibility, academic self-efficacy and past negative time perspective differ according to gender; academic self-efficacy, now fatalistic, now hedonistic and future time perspectives differ according to graduation status; It shows that now fatalistic, now hedonistic and future time perspectives differ according to the number of Public Personnel Selection Exam (PPSE) preparations. According to another result, there is a positive relationship between cognitive flexibility and academic self-efficacy, past positive, present hedonistic and future time perspectives. There is a negative and significant relationship between past negative and present fatalistic time perspectives. In addition, there is a positive relationship between academic self-efficacy and past positive, present hedonistic and future time perspectives; There is a negative and significant relationship between past negative and present fatalistic time perspectives. According to another result, it was determined that perceived stress, gender, academic self-efficacy, past negative, past positive, now fatalistic and now hedonistic time perspectives



significantly predict cognitive flexibility. Findings were discussed considering the literature and suggestions were made in this direction.

Keywords: Cognitive flexibility, academic self-efficacy, time perspective, perceived stress, teacher waiting for appointment, PPSE

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem Cümlesi .....	9
1.1.2. Alt Problemler .....	9
1.2. Araştırmanın Amacı .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	12
1.5. Sayıtlar .....	12
1.6. Tanımlar .....	12
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	13
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	13
2.1.1. Bilişsel Esneklik .....	13
2.1.2. Öz-yetkinlik Kavramı.....	20
2.1.2.1. Öz-yetkinlik inancının kaynakları .....	21
2.1.2.1.1. Başarılı performans deneyimleri .....	22
2.1.2.1.2. İkame yaşantılar.....	22
2.1.2.1.3. Sözel ikna .....	23
2.1.2.1.4. Fizyolojik ve duygusal durum .....	23
2.1.2.2. Öz-yetkinliği harekete geçiren süreçler .....	23
2.1.2.2.1. Bilişsel süreçler.....	24
2.1.2.2.2. Motivasyonel süreçler .....	24
2.1.2.2.3. Duygusal süreçler .....	25
2.1.2.2.4. Seçim süreçleri.....	25
2.1.2.3. Öz-yetkinliğin gelişimi .....	26
2.1.2.4. Akademik öz-yetkinlik .....	27

2.1.3. Zaman Perspektifi.....	30
2.1.3.1. Zimbardo zaman perspektifi modeli .....	33
2.1.3.1.1. Geçmiş olumsuz zaman perspektifi .....	33
2.1.3.1.2. Geçmiş olumlu zaman perspektifi .....	33
2.1.3.1.3. Şimdi kaderci zaman perspektifi .....	34
2.1.3.1.4. Şimdi hazcı zaman perspektifi.....	34
2.1.3.1.5. Gelecek zaman perspektifi .....	35
2.1.3.2. Dengeli zaman perspektifi .....	36
2.1.3.3. Zaman perspektifi ve psikolojik sağlık.....	37
2.2. İlgili Araştırmalar .....	38
2.2.1. Bilişsel Esneklik ile Akademik Öz-Yetkinliğe Yönelik Araştırmalar .....	39
2.2.2. Zaman Perspektifi ile Akademik Öz-Yetkinliğe Yönelik Araştırmalar .....	41
2.2.3. Zaman Perspektifi ve Bilişsel İşlevlere Yönelik Araştırmalar .....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Araştırma Grubu .....	45
3.3. Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	47
3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) .....	47
3.3.3. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖÖ) .....	48
3.3.4. Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ).....	48
3.3.5. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ).....	49
3.4. Veri Toplama Süreci .....	50
3.5. Verilerin Analizi .....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	52
4.1. Verilerin Analize Hazırlanması .....	52
4.2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizleri .....	53
4.3. Demografik Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlere İlişkin Bulgular .....	54
4.3.1. Atama Bekleyen Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	54
4.3.2. Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	55

4.3.3. Atama Bekleyen Öğretmenlerin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	56
4.4. Bilişsel Esnekliğin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular .....	60
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>63</b>
5.1. Tartışma .....	63
5.1.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması .....	63
5.1.1.1. Atama bekleyen öğretmenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması .....	63
5.1.1.2. Atama bekleyen öğretmenlerin mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanma sayısına göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması .....	65
5.1.2. Atama Bekleyen Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi İlişkisinin İncelenmesine Bulguların Tartışılması .....	66
5.1.3. Atama Bekleyen Öğretmenlerde Bilişsel Esnekliğin Yordayıcılarına İlişkin Bulguların Tartışılması .....	70
5.2. Sonuç .....	74
5.3. Öneriler .....	76
5.3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler .....	76
5.3.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler .....	76
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>78</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>110</b>
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi .....	110
Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu .....	113
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu .....	114
Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE).....	115
Ek 5. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖÖ).....	116
Ek 6. Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ) .....	117
Ek 7. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ).....	118
Ek 8. Tez Kontrol Listesi.....	119
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>120</b>

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın ele aldığı problem durumu açıklanmış; problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiştir. Ardından araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıklar ve araştırmadaki değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretmenler, toplumumuzun geleceğe yönelik inşası için büyük önem arz etmektedir. Geçmişten günümüze toplum tarafından değer gören öğretmenler, günümüzde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri, öğretmen adaylarının işsizlik sorunudur (Kiraz, 2014). Ülkemizde eğitim fakülteleri, ihtiyaç fazlası öğretmen mezun verdiği için istihdam olanakları yetersiz kalmaktadır (Baştürk, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin, eğitimlerini tamamladıktan sonra kariyerlerine ilişkin planlar yaparken stresli bir geçiş süreci yaşadığı görülmektedir (Akpınar,2013). Mevcut koşullar öğretmenlerin zorlu şartlar altında devlet, özel veya alan dışı sektörler olmak üzere farklı alanlarda iş bulmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu zorlu geçiş süreci içerisinde istihdam olanaklarının yer aldığı en önemli kurum Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet okullarıdır. Bu süreçte öğretmenlerin kamu kurumlarında istihdam edilmesi için düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucunda yeterli düzeyde başarı elde etmesi ve mülakat sürecini başarılı şekilde tamamlaması gerekmektedir.

Öğretmenlerin KPSS'de gösterdikleri başarı düzeyi atamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sınava giren öğretmenler daha yüksek puan elde etmek için çaba sarf etmektedir. Bu rekabet sürecinde öğretmen adayların mesleklerine ve geleceğe dair en büyük kaygıları arasında iş yaşamları adım atabilmek için gerekli olan KPSS ve atanma endişesi yer almaktadır (Atav ve Sönmez, 2013). KPSS, öğretmen adayları için hedeflerine ulaşabilme adına umut olmanın yanında stres, kaygı veya korku duygularını uyandıran bir unsurdur (Epeçan, 2016). KPSS ilişkin olumsuz düşünceler arttıkça, öğretmen adaylarının gelecek kaygıları ve bu sınavın kişinin yaşamı üzerindeki olumsuz etkileri artmaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015).

Bireylerin başarılı olma gerekliliği, sınavlarda kaygı düzeyini arttırmakla birlikte başarısız olma korkusu bireyin performansını düşürebilmektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretmen adaylarının sınav kaygılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu

bulunmuştur (Sadioğlu ve Sezer, 2016; Taşkesen ve diğ., 2017; Yılmaz, 2017). Bu durum, kişileri motive edebileceği gibi strese bağlı olarak odaklanma sorununa ya da sınavın başarısızla sonuçlanmasına neden olabilmektedir (Sağlık, 2018). Sınava ilişkin olumsuz düşünceler ve hedeflerine ulaşamayacağına dair inançları; öğretmen adaylarında stres, kaygı ve depresyon gibi duygu durumlarına ya da tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010).

Bireylerin sınavlara yükledikleri anlamlar kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğrenim çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığı düşüncesi, sorumluluklarını yerine getirememe, ekonomik bağımsızlığa sahip olamama, güvenceli hissetmeme ve çevresi tarafından baskı görme gibi durumlar nedeniyle üniversite son sınıf öğretmen adayları, mezun olduktan sonra atanmayı istemektedir (Özsarı, 2008). KPSS, öğretmen adayların akademik ve sosyal hayatları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmen adayları için üniversite son sınıf, lisans eğitimini tamamlama ve iş yaşamına atılma gibi durumları içeren genç yetişkinliğe geçiş dönemidir. Bu öğrenciler, bölüm derslerine katılma, verilen ödev ve projeleri yerine getirme, okul sınavlarını başarıyla tamamlayabilme, öğretmenlik uygulamaları için staj deneyimi gibi akademik sorumluluklarının yanı sıra KPSS' ye hazırlanmaları gerekmektedir. KPSS hazırlanan öğretmenlerin vaktinin büyük bir kısmını sınava hazırlığına ayırması gerekmektedir (Özsarı, 2008). Bu durum, kişinin sosyal faaliyetlere zaman ayıramamasına ve çevresiyle ilişkilerinin azalmasına neden olabilmektedir (Sezgin ve Duran, 2011).

Öğrencilerin yaşadıkları stres durumları, akademik başarıya etkisi olduğu gibi hem fiziksel hem de ruhsal sağlıklarını da olumsuz etkilediği bilinmektedir (Shankar ve Park, 2016). Atama bekleyen öğretmenlerin kişisel çabalarının dışında sınava giren öğretmen adayı sayısına bağlı olarak yetersiz kontenjan ve öğretmenlik mesleğindeki istihdamında arz-talep arasındaki dengesizlik, atanma puanlarının gitgide yükselmesi, sınavda başarılı olma gerekliliği öğretmen adaylarının iş sahibi olma konusundaki kaygılarını ve umutsuzluk düzeyini arttırmaktadır (Kırımioğlu, 2010; Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007). Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının umutsuzluk ve kaygı düzeyleri yüksek diğer bir yandan düşük yaşam doyumlarına sahip oldukları belirtilmektedir (Çelik, Sanberk ve Deveci, 2017; Eskici, 2016; şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012). Öğretmen adayları KPSS'nin doğrudan ya da dolaylı etkileri nedeniyle kendilerini stres altında hissetmektedir (Akpınar, 2013; Can ve Can, 2011).

Aynı zamanda ülkemizi etki altına alan ve yaşamı zorunlu değiştiren Covid-19 salgını, yaşamı olumsuz etkilemesi, riskin ciddiyeti ve salgının ne zaman kontrol altına alınacağına belirsizliği insanlarda yoğun bir strese neden olabilmektedir (Bao, Sun, Meng, Shi ve Lu, 2020). Covid-19'un artan kaygı olmak üzere depresyon ve stres bozukluğu gibi birçok psikolojik rahatsızlıklara sebep olduğunu görülmektedir (Fardin, 2020). Covid-19 önlemleri kapsamında bireyin tüm vaktini evde geçirmesi, düşük fiziksel aktivite, yüz yüze etkileşimlerin azalması gibi durumlar kişinin kaygı düzeyini arttırmaktadır. Pandemi sürecinde sık sık stresli ve kaygılı hissetme, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilir (Çiçek ve Almalı, 2020).

Covid-19 salgının yayılmasını kontrol edebilme amacıyla eğitim kurumları kapatılmış ve eğitim sürecinin uzaktan eğitimle sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş gibi eğitim sistemindeki hızlı değişimler, eğitimciler ve öğrenciler arasında öğrenmeyi stresli bir hale getirmiştir (Chandra, 2020). Pandemi sürecinin gerektirdiği uzaktan eğitimle birlikte, öğrencilerin derse hazırlık sınav gibi akademik performans gerektiren durumlara karşın motivasyonların azaldığı belirtilmektedir. (Bozdağ, 2020). Bu süreçte yaşanan yeterli geri bildirim alamama, sosyal etkileşim eksikliği, imkân kısıtlılığı, teknik sorunlar, alınan eğitimin verimliliğini olumsuz etkilemesi gibi bazı sorunlarla karşılaşmaktadır (Keskin ve Özer-Kaya, 2020; Üçer, 2020).

Covid-19 risk potansiyeli ve sağlık önlemleri kapsamındaki kısıtlamalar, bireylerin duygularını ve algılanan stres düzeylerini etkilemektedir. Pandemi esnasında uzaktan eğitimle birlikte öğrencilerin algılanan stres düzeyleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde stres puanlarına sahip olduğunu göstermektedir (AlAteeq, Aljhani ve AlEesa, 2020; Limcaoco, Mateos, Fernandez ve Roncero, 2020). Bu süreçte bireylerin çoğu duygu durumları ve kaygı düzeylerinde kötüye giden bir artış olduğu belirtilir (Rothe, Buse, Uhlmann, Bluschke ve Roessner, 2021). Genel anlamda pandemi süreci, öğrencileri bilişsel, duygusal ve sosyal açılarından olumsuz etkilediği görülmektedir.

Bireyler, yaşamlarında belirsizlik içeren, ön görülemez ya da kontrol edilemez olarak değerlendirdikleri durumlar karşısında stres yaşabilmektedir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983). Bireylerin değişen çevresel koşullardan dolayı yaşadığı stres karşısında verdiği tepkiler veya sahip oldukları başa çıkma kaynakları kişinin sahip olduğu bilişsel işlevlerle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Martindale ve

Greenough, 1973). Bu bağlamda bilişsel esneklik, bireyin algıladığı stres düzeyi açısından önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik; bireyin durumlar karşısında alternatiflerin farkında olması, durumlara uyum sağlamaya veya esnek olabilmeye istekli olma ve esnek olmaya dair yeterli hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995). Genel anlamda bilişsel esneklik, bireyin esnek bir şekilde bir düşünceden diğerine geçebilme ve davranışlarını durumsal faaliyetlere uyarlama yeteneği olarak ifade edilir (Stevens, 2009). Bilişsel esneklik, zorlu ve stresli yaşam olaylarını başa çıkılabilir olarak değerlendirme (Gülüm ve Dağ, 2012), değişen koşullara uyum sağlama (Dennis ve Vander Wal, 2010), karar verme sürecinde bilginin seçici kullanımı (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1988), yeni öğrenme fırsatlarını dikkate alma ve düşünce yapılarını değiştirebilme (Cox, 1980), öz-yetkinlik ve kendini izleme becerilerine sahip olma (Martin ve Rubin, 1995) gibi birçok özelliklerle karakterize olduğu görülmektedir.

Bilişsel olarak esnek bireylerin iletişim becerilerine güvenen ve sorumluluk sahibi (Martin ve Anderson, 1998), kendisine ve çevresine daha olumlu bakabilen (Murray, Hirt, Sujan ve Sujan, 1990), öz-duyarlılık düzeyi yüksek (Martin, Stagger ve Anderson, 2011), alternatif çözümler üretme konusunda öz-yetkinliği yüksek (Doğan-Laçın, 2015), çevrenin taleplerine uyumlu (Gündüz, 2013), belirsizliklerin üstesinden kolaylıkla gelebilen (Çuhadaroğlu, 2013) kişiler olduğu belirtilmektedir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanlar, göreve yönelik yaklaşımlarını kolay ve spontane bir şekilde değiştirebilmektedir (Cox, 1980). Bu kişiler, beklenmeyen değişimler karşısında bilgi birikimlerini yeniden yapılandırma ve duruma uyum sağlamak için farklı bakış açıları üretme becerisine sahiptir (Eslinger ve Grattan, 1993). Bu bağlamda bilişsel esneklik, durumlar karşısında problem çözme ve yaratıcılık için çok yönlü stratejilerin kullanılmasına olanak sağlar (Kloo, Parner, Aichorn ve Schimdhuber, 2010).

Zorlu yaşam olaylarına esnek bir şekilde yanıt verebilme yeteneği, sağlıklı insan işleyişinin bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Ionescu, 2012). Bilişsel esneklik, bireylerin stres oluşturan durumlar karşısında aktif başa çıkma tarzlarının artırılması için önemlidir (Bedel ve Ulubey, 2015). Yapılan araştırmalar bilişsel esneklik ile uyumlu başa çıkma tarzları (problem odaklı, sosyal destek arama, olumluya odaklanma) arasında pozitif yönde bir ilişkiyi belirtmektedir (Dennis ve Wander-Wal, 2010).



Bilişsel esnekliği yüksek olanların, kişisel sorunların çözümü ve stresle başa çıkma konusunda daha donanımlı olduğu ifade edilir (Koesten, Schrodte ve Ford, 2009). Bilişsel esneklik ile stres ilişkisine bakıldığında, bireylerin algılanan stres ve kaygı düzeyleri arttıkça bilişsel esnekliğin azaldığı belirtilir. Bilişsel esnekliği yüksek olanların stres düzeyleri düşük olduğu bulunmuştur (Altunkol, 2011; Turan, Durgun, Kaya, Ertaş ve Kuvan, 2019). Aynı zamanda aşırı uyarılma durumlarında, stresin esnek olmayan tepkileri artırabileceği ve bilişsel esnekliği bozabileceği belirtilir (Alexander, Hillier, Smith, Tivarus ve Beversdorf 2007; Martindale ve Greenough, 1973).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin öğretmen adaylarını etkilediği düşünülen birçok değişken ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik; akademik performans (Lin, 2013), problem çözme (Goetter, 2010), akademik erteleme (Yüksel, Sayın ve Dinç, 2020), eğitsel stres (Kuyumcu ve Kirazcı, 2020), akademik yılmazlık (Acedevo, 2009), sınav kaygısı (Orhan, 2020), gibi akademik konuların yanı sıra öz-yetkinlik (Brewster, 2011), yaşam doyumu (Windle, 1986), depresif belirtiler (Gülüm ve Dağ, 2012), belirsizliğe tahammülsüzlük (Lieberman, Gorka, Sarapas ve Shankman, 2015), stresle başa çıkma stratejileri (Doğan-Laçın, 2015) yapılarla yakından ilişkilidir. Bilişsel esneklik, stresli yaşam olaylarıyla psikolojik iyi oluş arasında koruyucu bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir (Brewster, Moradi, De Blaere ve Velez 2013). Genel olarak bakıldığında bilişsel esneklik, stresin oluşturduğu baskı karşısında esnek düşünce yapısına sahip olmak ve çevrenin değişim taleplerine uyum sağlamak önemli olduğu söylenebilir.

Bireylerin akademik olarak yapabileceklerine ilişkin inançları dolaylı olarak stresle ilişkilendirilir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Bireyler, sınava hazırlık sürecinden dolayı gerginlik, yorgunluk, uykusuzluk gibi fizyolojik olarak stres belirtileri gösterebilmektedir. Buna ek olarak sürekli endişe, başaramama inançları ve yetersizlik duyguları eşlik edebilmektedir (Can ve Can, 2011). Bu bağlamda öz-yetkinlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bandura (1977) tarafından öne sürülen öz-yetkinlik (self-efficacy) kavramı, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirebilme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yetkinlik, öğrencilerde sıklıkla stres ile ilişkilendirilmiştir. Öz-yetkinliğin stres düzeyi ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur (Dwyer ve Cummings, 2001). Tehdit edici yaşam olaylarını kontrol edebilme algısı, durumlarla başa çıkmada önemli rol oynar. Öz-yetkinlik inançları, kişinin ne kadar stres yaşadığı, etkili

problem çözüme, karar verme stratejileri, motivasyon düzeyi ve üstlendikleri görevleri planlama gibi becerileri etkiler (Chemers ve diğ., 2001).

Öz-yetkinlik inancı, kişinin olası durumlarla başa çıkmak için ne kadar çaba sarf edeceğini veya zorlu yaşam olayları karşısında gerekli eylem planlarını ne kadar iyi uygulayabileceğini belirler (Bandura, 1982). Öz-yetkinlik inancı; stres düzeyi ve başa çıkma stratejileri (Dwyer ve Cummings, 2001), umutsuzluk (Sinnakaruppan, Macdonald, McCafferty ve Mattison, 2010), azim ve problem çözüme (Zimmerman ve Ringle, 1981), içsel motivasyon (Bandura ve Schunk, 1981), başarı (Pajeres, 1986), hedef yönelimi (Bong, 2004), kariyer hedefleri (Betz ve Hackett, 1981), öğretimsel öz-yetkinlik olumsuz olayların kontrol odağını ve kişisel öz-yetkinliğin olumlu olayların kontrol odağı (Kapıkıran, 2007) gibi değişkenleri açıklamaya yardımcı olur.

Öz-yetkinlik inancı ne kadar güçlüyse kişi, performans görevi çabalarında daha ısrarcı ve aktiftir. Öz-yetkinliği yüksek düzeyde olanlar, zorlu görevlerle başa çıkma ve hedefleri için daha fazla çaba sergileme eğilimindedir. Bu kişiler, görevlerinde nasıl ustalaşacağına odaklanırken kendisinden şüphe duyan kişiler, görevlerinde olumsuz gidebilecek durumlara odaklanır. Öz-yetkinliği düşük olanlar, zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını azaltır veya tamamen pes edebilir (Bandura, 1988).

Öz-yetkinlik, başarılı performans deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere temel dört kaynaktan edindiği bilgilerle gelişmektedir (Bandura, 1977). Öz-yetkinlik, bu dört kaynaktan edindiği bilgiler ile belirli alana veya durumlara ilişkin öz-yetkinlik inançları geliştirmektedir. Alanyazın incelendiğinde öz-yetkinlik inancının farklı bağlamlarda da ele alındığı görülmektedir. Örneğin; genel öz-yetkinlik, matematik öz-yetkinliği, akademik öz-yetkinliği, sosyal öz-yetkinliği, duygusal yetkinliği veya öğretmen öz-yetkinliği gibi birçok yetkinlik inançları karşımıza çıkmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2016; Arseven, 2016).

Öz-yetkinlik inancı eğitim ortamlarında hedef belirleme, öz düzenleme, çaba, azim ve başarı olmak üzere birçok öğrenme davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Bandura, 1993; Chemers ve diğ., 2001). Eğitim açısından önemli olan yetkinlik inançlarından biri akademik öz-yetkinlik inancıdır. Akademik öz-yetkinlik, kişinin akademik görevleri yerine getirebilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanır. Akademik yaşamın parçaları olan, akademik başarı, not ortalaması, ödev hazırlama veya sınav hazırlığı gibi birçok görevle başa çıkma becerileriyle yakından ilişkilidir (Kandemir ve Özbay, 2012). Akademik öz-

yetkinliğe ilişkin olumlu benlik algıları, bireyin daha sonraki eğitimsel kazanımları olumlu yönde etkilemektedir. Akademik öz-yetkinlik, akademik görevleri yerine getirmede yardımcı olduğu ve zorluklarla başa çıkmada akademik uyumu arttırdığı söylenebilir (Marsh ve O'Mara, 2008).

Akademik öz-yetkinlik, öğrencilerin akademik konularda uzmanlaşmaya olan güvenlerini ve başarılarını olumlu yönde etkiler (Wood ve Locke, 1987). Akademik öz-yetkinliği yüksek olanlar, stres oluşturan durumlara karşı öz düzenleme ve kendini izleme becerilerinden veya etkili bilişsel stratejilerden daha fazla faydalanır. Ayrıca bu öğrencilerin zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterdiği, sahip olduğu potansiyelin farkında olma, öz güvenli olma, hedeflerine odaklanabilme ve hedeflerine yönelik olumlu beklentiye sahip olma gibi özelliklerle betimlenmektedir (Anderson, 2004; Bandura, 1993). Genel olarak akademik öz-yetkinlik inancı, kişilerin akademik görevlere ilişkin başarı düzeyini, çabasını, hedef yönelimini, motivasyonunu ve karar stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Schunk, 1984).

Atama bekleyen öğretmenlerin motivasyon, çabayı sürdürme ve zorlu durumlar karşısında karar verme sürecini etkilediği düşünülen diğer değişken, zaman perspektifidir. Bazı araştırmacılara göre zaman algısı, kişinin eylemlerini zaman içinde kontrol etme ve planlama sürecini belirlemektedir (Kozhevnikov, 2007). Zaman perspektifi; kişinin deneyimlerini anlamlandırmaya yardımcı olan ve bu deneyimleri geçmiş, şu an ve gelecek zaman çerçevelerine yerleştirmesini sağlayan bir süreç olarak ifade edilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zaman perspektifi yapısına bakıldığında sosyal, bilişsel ve duygusal bileşenleri içermekle birlikte genel olarak bilişsel şema veya bilişsel bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir (Epel, Bandura ve Zimbardo, 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999). Bilişsel bir süreç olarak zaman perspektifi bireyin düşüncelerinden kaynaklanır ve motivasyonel bir temeli bulunmaktadır. Geçmişini yeniden inşa etme, geleceği inşa etme ve mevcut zamana yönelik kararlara dair zamansal düşünceler, bireyleri belirli kararlar almaya ve belirli davranışlarla meşgul olmaya yönlendirir (D'Alessio, Guarino, De Pascalis ve Zimbardo, 2003).

Zaman perspektifi, bireylerin geçmişe, bugüne ve geleceğe dair yönelimi ve tutumunu ifade eder. Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından zaman perspektifi; geçmiş olumlu, geçmiş olumsuz, şimdi hazcı, şimdi kadercı ve gelecek zaman olmak üzere beş

zaman boyutu olarak kavramsallaştırılmıştır. Geçmiş olumsuz zaman, geçmişe karşı kötümser bir tavır ve örseleyici yaşam olayları deneyimlerini yansıtır. Geçmiş olumlu zaman, kişinin geçmişe duygusal ve olumlu bir bakışla bakmasıdır. Şimdi hazcı zaman, haz arayışı içinde ve gelecekteki sonuçlarla genellikle ilgilenmeyen bir yapıdır. Şimdi kaderci zaman, geleceğini kontrol edilemeyen güçler tarafından belirlendiğine dair inançlarına sahiptir. Gelecek zaman ise geleceğe yönelik hedefler belirleme ve ödüllere ulaşma çabasını ifade eder.

Bireylerin geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek hakkında nasıl düşündükleri psikolojik veya akademik durumları etkileyebilmektedir. Eğitsel anlamda zaman perspektifi; öğrenme, eğitimsel kazanımlar veya akademik sonuçları öngördüğü ifade edilir (Husman ve Lens, 1999). Zaman perspektifi ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (De Volder ve Lens, 1982). Örneğin gelecek zaman yönelimi, kişinin akademik görevlere yönelik tutumunu ve hedeflerini etkilemektedir (Kauffman ve Husman, 2004). Gelecek zaman perspektifi; motivasyon, öz düzenleme, not ortalaması, ödev yapma süreleri ve başarı hedefleriyle pozitif bir ilişkiye sahiptir (Nurmi, 1991; Phan, 2009; Shell ve Husman, 2001). Özellikle başarıya yönelik stres faktörleriyle mücadele ederken gelecek zaman perspektifine sahip olmak, başarmak için güçlü motivasyonla ilişkilendirilmiştir (King ve Gaerlan 2013; Shell ve Husman, 2001).

Şimdiki zaman yönelimli kişiler, anlık sonuçlarla ilgilenirken gelecek yönelimli olanlar gelecekte beklenen sonuçlarla ilgilenir (Guthrie, Butler ve Ward, 2009). Bununla beraber gelecek yönelimli kişiler, uzun vadeli başarıları için akademik performansları, şimdiki zaman yönelimli olanlara göre daha kolay değerlendirebilir (Barber, Munz, Bagsby ve Grawitch, 2009). Gelecek yönetime sahip öğrenciler, içsel motivasyon, uyarlanabilir öz-yetenlik inancı, etkili üstbilgi stratejilerine sahiptir (Gutiérrez-Braojos, 2015). Gelecek zaman perspektifinin aksine şimdi kaderci ve şimdi hazcı zaman perspektifi daha olumsuz motivasyon ve öğrenme yapılarıyla ilişkilidir (De Bilde, Vansteenkiste ve Lens 2011). Akademik başarı, geleceğe yönelik olumlu tutumlarla pozitif bir ilişkiye sahipken şimdi kaderci ile negatif bir ilişkiye sahiptir (Mello ve Worrell, 2006).

Zaman perspektifinin bireyin ruh sağlığına olan etkisine bakıldığında geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci boyutların psikolojik sorunlarla daha yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Geçmiş olumsuz zaman; kaygı, düşük benlik saygısı, depresyon, düşük yaşam doyumu, mutsuzluk, düşük sosyal destek ile pozitif olarak ilişkilendirilmiştir

(Holman ve Zimbardo, 2009; Zhang ve Howell, 2011; Zimbardo ve Boyd, 1999). Şimdi kaderci zaman perspektifi ise depresyon, saldırganlık, öfke, kaygı, sağlığı bozucu davranışlar ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Henson, Carey, Carey ve Maisto, 2006; Zimbardo ve Boyd, 1999). Papastamatelou, Unger, Giotakos ve Athanasiodu, (2015) tarafından yürütülen araştırmada geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci ile algılanan stres düzeyi arasında pozitif; geçmiş olumlu ile algılanan stres düzeyi üzerinde negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca gelecek perspektifine sahip bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu ancak stresle başa çıkma stratejilerinde daha aktif olduğu belirtilmiştir.

Özetle, atama bekleyen öğretmenlerin geleceğe yönelik olumsuz beklentileri ve içinde bulunduğu stresli süreç, kişilerin yaşamını ve uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada atama bekleyen öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifi ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler incelenecektir. Bu araştırmanın atama bekleyen öğretmenlerin içerisinde bulunduğu zorlu durumlara uyum sağlayabilme anlamında etkili olduğu düşünülen yapıların anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Bu araştırmada; atama bekleyen öğretmenlerde (ABÖ) bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamalarının arasındaki ilişki ve bilişsel esnekliğin yordayıcıları belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın problem cümleleri aşağıdadır:

1. ABÖ bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları cinsiyet, mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Bilişsel esneklik, algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları arasında anlamlı korelasyonlar var mıdır?
3. Bilişsel esnekliği, algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

Araştırmanın amacıyla bağlantılı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. ABÖ bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. ABÖ bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları mezun olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. ABÖ bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Bilişsel esneklik, algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları arasında anlamlı korelasyonlar var mıdır?
5. Bilişsel esnekliği, algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma kapsamında atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı; cinsiyet, mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısına göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bununla beraber atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esnekliği, cinsiyet, algılanan stres, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektiflerin anlamlı olarak yordayıp yordamadığı incelemektir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin mesleki yaşamına geçiş için gerekli olan ve önemli bir hazırlık gerektiren KPSS, bireyler için stres faktörüdür. Öğretmenlerin sınava hazırlık sürecinde kişisel çabalarının dışında atamaların belirsizliği, atama yapılacak kontenjan sayısının yetersiz olması, atanma puanlarının giderek artması, gibi birçok durum nedeniyle bu kişiler yüksek düzeyde stres yaşamaktadır (Akpınar, 2013). Atanamayan öğretmenler, alan dışı sektörlerde çalışma, işsizlik, geçim sıkıntısı, çevre baskısı, evliliğin ertelenmesi, tükenmişlik, yabancılaşma ve depresyon gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Çınkır ve Kurum, 2017). Öğretmenler için KPSS psikolojik, sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok açıdan büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda atama süreci öğretmenler açısından zorluklarla mücadele etme ve uyum sağlama süreci olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubu atama bekleyenlerden oluşmaktadır.

Ayrıca ülkeyi etkisi altına alan pandemi süreci, kişilerin stres ve kaygılarını arttırmakla birlikte eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bireylerin yaşadığı stres durumları, akademik performansına ve motivasyonuna etkisi olduğu gibi psikolojik sağlığını da olumsuz etkilediği görülmektedir (Limcaoco ve diğ., 2020). Bu nedenle bu araştırmada atama bekleyen öğretmenlerde Covid-19 pandemisinin neden olabileceği stres düzeylerini kontrol edebilme adına algılanan stres değişkeni kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Covid-19 pandemi sürecinin olumsuz koşulları göz önüne alındığında bireylerin desteğe ihtiyacı olabilmektedir. Atama bekleyen öğretmenlerin KPSS hazırlık süreci ve salgının neden olduğu koşullar akademik performans ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Atama bekleyen öğretmenlerin zorlu bir süreçten geçtiği ve süreçle başa çıkmada zorlandıkları görülmektedir (Akpınar, 2013; Ceyhan, 2005). Atama bekleyen öğretmenlerin yaşadığı gelecek kaygısı ve salgının neden olduğu zorluklarla birlikte sınava hazırlık sürecinde uyum sağlama becerilerinde etkili olabileceği düşünülen yapıların anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırmayla, atama bekleyen öğretmenlerin yaşadığı zorlu durumlara karşı bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi yapılarının zorluklara uyum sağlama ve başa çıkma süreçlerinde önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın değişkeni olan zaman perspektifinin bilişsel işlevlerin üzerindeki etkileri son zamanlarda bazı araştırmalarda elde edilmiş olsa da bu konu yeni çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bilişsel esneklik, yürütücü işlevin bir boyutu olarak sınıflandırılmasıyla birlikte bazı araştırmacılara göre zaman perspektifi de yürütücü işlevlerin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir (Cattroppa ve Anderson, 2006; Zajenkowski, Carelli ve Ledzińska, 2015). Ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde zaman perspektifi ve bilişsel işlevler ile ilgili çalışmalar yapılmış ancak zaman perspektifi ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma zaman perspektifi ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların atama bekleyen öğretmenlerin içinde bulunduğu süreç ile başa çıkma becerilerine yönelik yeni araştırmalara yol göstereceği ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamlayıp mesleklerine geçiş sürecine ve mezun olduktan sonra işsizliğin neden olduğu olumsuzluklara karşı uyum sağlamalarına yönelik

hazırlanan programlara ve kariyer danışmanlığı gibi yardım hizmetlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın verileri “Algılanan Stres Ölçeği” (Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy, 2013), “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), “Bilişsel Esneklik Envanteri” (Gülüm ve Dağ, 2012) ve “Zaman Perspektifi Ölçeği”nin (Akın, Ertürk, Yalnız, Akın ve Demirci, 2015) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma, kendi bildirimine dayalı veri toplama araçlarının sınırlılıkları ile sınırlıdır.
3. Araştırma; pandemi döneminde ulaşılabilen aday sayısı ile sınırlıdır.

#### 1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin ölçekleri doğru bir şekilde ve içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, ölçmek istenilen özellikleri geçerli ve güvenilir olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

*Bilişsel Esneklik:* Bireyin durumlar karşısında alternatiflerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlama, esnek olmaya istekli olma ve esnek olmaya dair kendini yetkin hissetmesi olarak ele alınmaktadır (Martin ve Anderson, 1998).

*Akademik Öz-yetkinlik:* Bireylerin akademik görevleri, belirli düzeyde başarı ile gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancıdır (Schunk, 1991).

*Zaman Perspektifi:* Bireyin deneyimlerini, geçmiş, şimdi ve gelecek zaman çerçevelerine yerleştirerek kişinin bu deneyimleri anlamlandırmasına yardımcı olan ve farkında olmadan gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

*Algılanan Stres:* Kişi ve çevresinden kaynaklı, kişinin uyum sağlamaya yönelik kapasitesini aşan ve iyilik halini için tehlike oluşturan bir durum olarak tanımlanır (Lazarus ve Folkman, 1984).



## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri kuramsal açıdan ele alınmış; ardından bu kavramlara ilişkin yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş bazı araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Bilişsel Esneklik

Yaşamda değişim sürekli ve kaçınılmaz olduğundan insanlar yaşamları boyunca yeni şeyler öğrenmesi, çevrenin taleplerine cevap vermesi ve değişen koşullara uyum sağlaması gerekmektedir. Yaşamın bu gerekliliği karşısında insanların, bilgilerini hızlı bir şekilde yapılandırabilme becerisiyle değişen durumsal ihtiyaçlara göre kendini uyarlama yeteneğine sahip olduğu söylenebilir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Değişen durumlara uyum sağlama konusunda birçok psikolojik yapı olmasıyla birlikte bilişsel esneklik büyük önem taşımaktadır. Bilişsel esneklik kavramı ilk kez Spiro ve arkadaşları tarafından ortaya atılan bir yapıdır. Bilişsel esneklik belirli bir durumda bireyin anlama ve karar verme ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanabilir bir şekilde bilginin seçici kullanımını içermektedir. Bilişsel esneklik, kavramsal bir konu hakkında çeşitli düşünme yollarına sahip olmasına bağlıdır (Spiro ve diğ., 1988). Genel anlamda birçok tanımı yapılan bilişsel esneklik, birçok araştırmacının bireyin düşünme yapılarını veya bir göreve yönelik yaklaşımlarını değiştirme yeteneğini ifade etmek için kullandığı bir terimdir (Cox, 1980).

İnsanlar esnekliklerini sadece bir durumda ya da bir anlık olarak değil günlük yaşamları boyunca göstermeleri gerekir (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). İnsanların herhangi bir durum karşısında nasıl davranacağına dair seçenekleri bulunmaktadır. Kişi, davranışlarını uygulamaya karar vermeden önce alternatif durumları ve seçimlerini fark ettikleri sosyal bilişsel süreçlerden geçmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliği, üç temel üzerine açıklamıştır. Bilişsel esneklik, bireyin a) durumlar karşısında alternatiflerinin olduğunun farkında olması,

b) durumlara uyum sağlama ve esnek olabilmeye dair istekli bir tutum içerisinde olması,

c) esnek olma konusunda öz-yetkinlik veya bireyin esnek olmaya dair inancı olarak ele alınmaktadır.

Birey, belirli bir duruma karşı alternatiflerin olduğunun farkında olması, esnek olmaya ilişkin istekli bir tutum sergilemesi dışında birey istenen davranışı ortaya çıkarmada kendisinin yeterli olduğuna da inanması gerekir (Martin ve Rubin, 1995). Bu anlamda öz-yetkinlik, bilişsel esnekliğin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Bandura (1988) becerilere sahip olmak ile zor koşullar altında bu becerileri uygun ve tutarlı kullanabilmek arasında fark olduğunu söylemektedir. Bireyin hedefine ulaşmak için sadece durumlara ilişkin alternatif üretebilme becerilerle değil aynı zamanda zorlu durumları kontrol edilebilir algılamasına yönelik güçlü bir inancı gerekmektedir. Bireyin kapasitesi hakkındaki inancı; bireyin yaptığı seçimler, yaptığı şeylere ilişkin ne kadar çaba göstereceği, zorluklar karşısında ne kadar dayanacağı, başarısızlık veya engeller yaşadıktan sonra kendilerini ne kadar sürede toparlayacağı, düşünce yapılarının öz engelleyici veya öz yardım sağlayacağı olacağı konusunda etkilemektedir. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin kendilerini yeterli görmektir. Alanyazın incelemeleri doğrultusunda bilişsel esneklik ile öz-yetkinlik inançları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016; Çelikkaleli, 2014; Kim ve Omizo, 2005).

Stevens (2009) bilişsel esnekliği; bireyin farklı durumlara uyum gösterebilme, bir düşünce yapısından diğerine geçebilme ve karmaşık problemleri farklı açılardan çok yönlü stratejilerle değerlendirebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir yandan bilişsel esneklik, uyarlanabilir işlevselliği ve yaşam koşullarındaki değişikliklere uyum sağlama becerisini artırma becerisi olarak bilişsel yeniden yapılandırmanın öğrenilmesini kolaylaştıran önemli bir zihinsel yetenek olduğu ifade edilir (Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2014). Bilişsel esneklik, bireylerin çevresinde yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşecek biçimde bilişsel stratejilerinin uyarlanmasını içerir. Bilişsel esneklik, insanların çok görevli çalışma becerilerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca değişen taleplere yeni ve uyarlanabilir çözümler bulma gibi karmaşık görevleri yerine getirmesine yardımcı olan önemli bir özelliktir (Canas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003).

Denis ve Vander Wal (2010) çalışmalarında bilişsel esnekliğin üç temel yönünü belirtmiştir. Bunlar;

- a) bireyin karşılaşılan zor durumları kontrol edilebilir şekilde algılaması,
- b) yaşam olayları karşısında olası alternatif davranışlarının olabileceğini fark etme
- c) çözüme ilişkin farklı çözüm yolları üretebilme becerisidir.

Bireyler potansiyel stres faktörleriyle etkili bir şekilde baş edebileceklerine inanırlarsa, strese ilişkin durumlardan rahatsız olmamaktadır. Ancak birey, zorlayıcı yaşam olayları kontrol edemeyeceğine inanırsa kendisinden rahatsız olmakta ve halihazırda sürdürdüğü davranışlarının işleyişi bozulmaktadır (Bandura, 1998). Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin iki farklı temel açıdan tanımlamaları yapılmıştır. Bunlardan biri bilişsel esnekliği, bilişsel sistemin belirli bir yeteneği olarak tanımlarken diğer bir yandan çeşitli bilişsel süreçlerin bir özelliği olarak açıklanmaktadır (Ionescu, 2012). Bilişsel esnekliğin tanımı ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bilişsel esnekliğin farklı tanımlamaların ortak noktası olarak değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel yapıları değiştirebilme becerisi gibi görülmektedir (Denis ve Vander Wal, 2010). Yeterince anlaşılmamış bir yapı olan bilişsel esneklik özetle, bireyin olması gereken durumlardaki davranış değişikliklerle başa çıkma, yeni çevresel durumlara uyum sağlamak için sahip olduğu bilgileri yeniden yapılandırması ve karmaşık görevleri yerine getirmesine yardımcı olan önemli bir özelliktir.

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, yeni iletişim yolları deneme, farklı durumlarla karşılaşma ve yaşam olayları karşısında ihtiyaçlarına göre uyum sağlama konusunda isteklidir (Martin ve Anderson, 1998). Bu kişiler, zorlayıcı çevresel koşulları baş edebilir olarak algılamakta ve uyumsuz düşünceler yerine daha dengeli düşünceler üzerine yoğunlaşmaktadır (Gülüm ve Dağ, 2012). Martin ve Rubin (1995) yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar, bilişsel esneklik düzeyi daha düşük olanlardan daha fazla öz-yetenlik ve kendini izleme becerilerine olduğunu belirtmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, zorlu durumlara karşı katı bir tepki tarzında ısrarcı olmak yerine yeni öğrenme fırsatlarını dikkate alarak durumun ihtiyaçlarına göre hareket edebilmektedir. Bu bireyler, yaşamlarında gereken değişiklikleri daha kolay ve spontane bir şekilde gerçekleştirir (Cox, 1980). Bilişsel esneklik, bireyin durumlara uyumunu kolaylaştıran bir faktördür. Örneğin, bireyin iletişim ve sosyal etkileşim sorunlarının çözümüne büyük katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009a). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşma ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili konularda kendilerini yeterli görmektedir (Peker ve Çukadar, 2016). Rubin ve Martin (1994), bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların kişiler arası iletişim arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel olarak esnek olan birey, davranışlarını yeni durumlara etkili bir biçimde uyarlaması için bilgilerini yeniden yapılandırması gerekir. Bu nedenle bilişsel esneklik, dikkat süreçlerine ve bilgi temsiliyle yakından ilişkilidir. Kişinin yeni durumu ele alması,

duruma dair farklı bir müdahalenin gerekliliği, yeni durumu değerlendirmek ve eylem planı için yüksek düzeyde dikkat kontrolüne ihtiyaç vardır (Canas ve diğ., 2006). Esnek olmayan bireyler, genellikle çevrenin ihtiyaçlarını doğrultusunda yeni taleplere uyum sağlayamadığı için katı ve kalıplaşmış tepkiler göstermektedir. Esneklikten uzak davranışlar, bireylerde çoğu kez aynı hatayı yapma veya aynı kuralı çiğnemeyle devam eden ısrarcı davranışla ilişkilendirilir. Bu bireyler, eski alışkanlıklarını sürdürmede ısrarcı bir tutum sergileme eğilimindedir. (Anderson, 2002). Bilişsel olarak esnek olmayan bireyler durumlarla başa çıkmada işlevsel olmayan davranışlar sergilemektedir. Bundan dolayı bu kişiler alternatif üretmekte güçlük yaşadıkları için olumsuz düşünme ve hatalı davranma eğiliminde olabilir (Canas ve diğ., 2006; Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000).

Bilişsel süreçlerin çeşitli bir özelliklerinden biri olan bilişsel esnekliğin kullanım düzeyleri bireylerde farklılaşmaktadır. Birey için koruyucu bir işlevi olan bilişsel esneklik bir öğrenme süreci içerisinde deneyimle kazanılabilecek bir beceridir (Canas ve diğ., 2006). Spiro ve diğerlerine (1988) göre, bilişsel esnekliğin bireyin deneyimleriyle birlikte artmakta olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin öğrenilebilen bir özellik olduğu söylenebilir. Kişi düşünce yapılarını birçok durumda kullanılan sabit ve katı bilişsel yapılar yerine yeniden düzenlenebilen ve esnek bilgi yapılarıyla değiştirilmelidir. Bireylerin bilişsel esneklik becerilerinin bilgi yapıları ile desteklenmesi ve bu becerilerin gelişimi, esnek bir öğrenme süreciyle çeşitli yollarla öğrenmesi gerekir (Spiro, Feltovich, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1991).

Nöropsikoloji açısından bakıldığında bilişsel esneklik, yürütücü işlevinin bir boyutudur. Yürütücü işlev (executive function), genel anlamda bireyin gelecekteki bir hedefe ulaşmak için uygun bir problem çözme kurulumunu sürdürmek için gerekli olan birbiriyle ilişkili bir dizi beceriyi ifade etmektedir. Yürütücü işlevler; bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri etkileyen farklı alt yapıları olan genel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yürütücü işlev; dikkat kontrolü (attentional control), bilgi işleme (information processing), engelleme (inhibition), planlama (planning), problem çözme (problem-solving), hedef belirleme (goal setting), bilişsel esneklik (cognitive flexibility) gibi alanları içermektedir (Catroppa ve Anderson, 2006; Goetter, 2010; Stevens, 2009). Yürütücü işlevlerin boyutları genellikle birlikte çalıştığı için birbirinden ayırmak zordur. Dikkat kontrolü; belirli uyaranlara seçici katılma kapasitesi, dikkati belli bir süre içerisinde sürdürme ve baskın tepkileri engelleyebilme becerisidir. Hedef belirleme ve planlama; hedeflere ilişkin önceden yeni girişimler geliştirme ve planlama becerisini içerir. Bilişsel

esneklik ise birden fazla bilgi kaynağını işleme ve alternatifler arasında geçiş yapabilme becerisini ifade eder (Anderson, 2002).

Yürütücü işlevlerden biri olan problem çözme süreci, bilişsel esneklik için önem arz etmektedir. Problem karşısında birey, bilişsel olarak soruna yönelik etkili çözüm yolları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bilişsel esneklik, özellikle daha önce edinilmemiş bilgilere dayalı çözümler gerektiren problemleri çözmek için gerekli bir yöntemdir Aynı zamanda bilişsel esneklik, akıcı zekanın bir biçimi olarak da ele alındığı görülmektedir. Akıcı zekâ, bildirimsel (declarative) bilgiler aracılığıyla sorunları çözmek için önemlidir. Bilişsel esneklik, kişinin bir durum karşısında alternatif çözümleri düşünmesi ve problem çözme için kullanılır (Beversdorf, Hughes, Steinberg, Lewis ve Heilman,1999).

Bedel ve Ulubey'in (2015) gerçekleştirdiği bir araştırmada ergenlerin yaşadıkları problemler karşısında bilişsel esnekliği düşük olan bireylerin kaçınan başa çıkma tarzını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler, sahip olduğu yetenekleri etkili bir şekilde kullanabilmekte ve problem karşısında birden fazla çözüm yolu olduğunun farkındadır. Problemi çözebileceğine dair olumlu bir tutum eğiliminde ve bu bireyler daha etkili problem çözme tarzlarına sahiptir. Bu bireyler, problemin çözüleceğine ve bu çözümün nasıl gerçekleşeceğine yönelik daha rasyonel bir yaklaşıma sahiptir (Buğa, Özkamalı, Altunkol ve Çekiç, 2018; Hill, 2008).

Çocuklar geliştikçe eylemlerini çevrede meydana gelen değişikliklere uygun bir şekilde uyarlaması gereken durumlarla karşılaşmaktadır. Bu tür davranışlar, bilişsel esnekliğin gelişmesiyle desteklenmektedir (Chevalier ve Blaye, 2008). Bilişsel esneklik, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimin önemli bir yönüdür. Bilişsel esneklik, çocukların birden fazla fikir üretmesi, alternatif düşünmesi ve zorlayıcı durumlarla başa çıkması konusunda yardımcı olan davranışlara dikkat etmekte ve bu davranışları düzenlemeleriyle yakından ilişkilidir (Stahl ve Pry, 2005).

Bilişsel esneklik yaşa bağlı değişiklik göstermektedir. Bilişsel esnekliğin gelişimine bakıldığında okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı söylenebilir. Çocuklar geliştikçe davranışlarını izlemelerine ve gereken durumlarda davranışlarını ayarlamalarına yardımcı becerileri öğrenmektedir. (Crone ve diğ, 2004). Yürütücü işlevler, gelişim dönemleri açısından çocukluk ve ergenlik dönemleriyle birlikte gelişimini sürdürürken ileri yetişkinlik döneminde yürütücü işlevlerin gelişimi azalmaya başladığı görülmektedir (Diamond ve Taylor, 1996).

Bilişsel-Davranışçı Terapilere göre esneklik, insanların yaşam olayları karşısında alternatifler oluşturabilmesine dayanan akılcı bir düşüncenin bir parçasıdır. Genel olarak esnek olan kişiler dogmatik olmayan bir biçimde yaşam olaylarına daha sağlıklı tepkiler verdiği düşünülmektedir. Esneklik kişinin ruh sağlığını koruyucu işlevinin yanında katılık, psikolojik rahatsızlıkların temelidir (Ionescu,2012). Bilişsel esneklik kavramının karşıtını temsil eden katılık (rigidity veya perseveration) genel olarak bir bireyin değişmeme eğilimini ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğin tersine bilişsel katılık genellikle patolojik bir soruna yol açabilmektedir (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal ve Coifman 2004; Ionescu,2012).

Lezak'a (1995) göre, katılık kavramını, kişinin davranışlarına geri bildirim verilmesine rağmen davranışı etkili bir şekilde değiştirememe, gelecekteki beklenen sonuçlar doğrultusunda davranışı değiştirememe ve değişen çevresel durumlar karşısında kişinin bilişsel yapısını ayarlama da başarısız olması olarak tanımlamaktadır (akt. Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000). Bilişsel açıdan katılık genellikle bireyin için değişiklik gerektiren faaliyetlere karşı bir direnç gösterme, önceden öğrenilen davranışları değiştirememe ve hatalarından ders alamama durumlarıyla kendini göstermektedir (Anderson, 2002).

Bilişsel esneklik stres olayları karşısında bireyin psikolojik iyilik halini koruyucu bir işlevi söz konusudur. Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin stresle başa çıkma stratejileriyle yakından bir ilişkisi olduğu görülmektedir (Doğan-Laçın, 2015). Bilişsel katılık, bireyin stres düzeyi arttırırken, travma sonrası stres bozukluğunun uzamasına neden olmaktadırken bilişsel esnekliğin iyileşme sürecine olumlu katkısı bulunmaktadır (Joseph ve Gray, 2011). Esnekliğe sahip bireylerin yaşadıkları travma sonrası gelişim düzeyleri daha fazla olduğu ve geleceğe yönelik beklentilerinin daha olumlu olduğu görülmektedir (Keith, Velezmore ve O'brien, 2015).

Bireylerin düşüncelerindeki aşırı katılıkla ilgili olarak bilişsel esneklik ve depresyon arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Klinik araştırmalar, depresyon bozukluğu olan bireylerin bilişsel olarak esnek olmadığını, ruminatif, katı ve otomatik düşünceler sergilediğini göstermektedir (Deveney ve Deldin, 2006). Depresif bireyler, çevresinden gelen geri bildirimleri alma konusunda sorunlar yaşamakta, yürütücü işlevlerinde bozulmalarla birlikte önemli ölçüde daha fazla katılık göstermektedir (Austin ve diğ., 1992; Baudic, Tzortzis, Barba ve Traykov, 2004). Depresif bireyler, otomatik düşüncelere ilişkin teknikler yardımıyla daha esnek ve dengeli olmaları için bilişsel esneklik öğretilmektedir. Böylelikle bireyin depresif durumunu pekiştirdiği düşünölen katılık

azaltılabilmektedir. Bireyin bilişsel esnekliğini arttırmak depresyonda olumlu değişiklikler meydana getirmektedir. (Denis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik, bireyin iyilik halini arttıran bir beceri olarak depresyon tedavisine önemli katkısı olan bir özelliktir. Genel olarak yürütücü işlev becerileri ve daha spesifik olan bilişsel esneklik, bilişsel davranışçı terapi tekniklerinin kullanımı için önem arz etmektedir. Esneklik içermeyen bilişler olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olabilirken bilişsel esneklik, bireyin olumlu düşünmesini sağlamaktadır (Bilgin, 2009a). Bundan dolayı bilişsel esnekliğin artırılması bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarının temel amaçları arasında yer almaktadır (Ciarrochi, Said ve Deane, 2005; Johnco ve diğ., 2014). Yapılan araştırmalar doğrultusunda bilişsel esneklik düzeyi ile depresif semptom düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir (Goetter, 2010; Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2015; Yazar ve Meterelliyoz, 2019).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik, bireyin ruh sağlığı için önemli olan bazı değişkenlerle ilişkilidir. Bireyin psikolojik sağlığını olumlu etkileyen bazı değişkenlerle pozitif yönde bir ilişki söz konusuken olumsuz değişkenlerle de negatif yönde bir ilişki söz konusudur. Bilişsel esnekliğe bu bağlamda bakıldığında; sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik inançları (Çelikkaleli, 2014), akademik başarı (Kercood, Lineweaver, Frank ve Fromm, 2017), mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), öz-yetkinlik (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016; Kim ve Omizo, 2005), engellenmeye tolerans (Martin ve diğ., 1998), kendini izleme (Martin ve Rubin, 1995), olumlu mizah stilleri (Kolburan, Eker ve Akdeniz, 2019), kolektif benlik saygısı (Kim ve Omizo, 2005), problem çözme (Buğa ve diğ., 2018; Esen-Aygun, 2018; Stevens, 2009), yaşam doyumu (Küçüker, 2016; Yalpaze ve Yakar, 2019), öz şefkat (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), öznel iyi oluş (Koesten ve diğ., 2009; Satan, 2014), mantıklı karar verme (Bilgiç ve Bilgin, 2016) gibi bireyin psikolojik sağlığına katkısı olabilecek birçok değişkenle anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki söz konusudur.

Diğer bir yandan; mükemmeliyetçilik (Nazarzadeh, Fazeli, Aval ve Shourch, 2015), stres (Turan ve diğ., 2019), sınav kaygısı (Kırkık, 2020), ruminasyon (Goetter, 2010), duygusal tepkisellik (Yaşar-Ekici ve Balcı, 2019), makyavelizm (Martin ve diğ., 1998) sözel saldırganlık (Martin ve diğ., 1998), kaygı (Dağ ve Gülüm, 2013), depresyon (Deveney ve Deldin, 2006; Goetter, 2010; Johnco ve diğ., 2014; Özdemir, 2019) gibi bireyi olumsuz etkileyen birçok değişkenle anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki söz konusudur.

### 2.1.2. Öz-Yetkinlik Kavramı

Sosyal Öğrenme kuramının önemli bir değişkeni olan öz-yetkinlik kavramı ilk defa Bandura tarafından ortaya atılmış olup hakkında kapsamlı araştırmalar yürütülmüştür. Öz-yetkinlik (self-efficacy), bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme yeteneğine ilişkin inancıdır. Öz-yetkinlik, insanların belirledikleri performanslara ulaşmak için gereken eylem yollarını organize etme ve bu yolları etkili biçimde uygulama becerisine ilişkin inancı olarak tanımlanır. Genel anlamda öz-yetkinlik kişinin sahip olduğu becerilerden ziyade kişinin sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine dair inançlarıdır (Bandura, 1977).

Öz-yetkinlik, bireylerin çeşitli durumlarda performans gösterme becerilerine ilişkin algısıdır (Judge, Erez ve Bono, 1998). Öz-yetkinlik, sadece becerileri değil aynı zamanda kişinin bu becerileri etkili kullanma yeteneğine olan inancını da gerektirir (Bandura, 1988). Sosyal öğrenme kuramına göre öz-yetkinlik, bir performansı yerine getirmek için gerekli olan bilişsel, davranışsal ve duygusal becerileri düzenlemeyi ve bu becerileri etkili bir biçimde uygulamayı içermektedir (Schunk, 1991). Öz-yetkinlik inancı; yeni, öngörülemeyen ve muhtemel stres içerebilecek durumlarda bireyin gerekli eylem planlarını ne kadar iyi organize edip uygulayabileceğine ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Schunk, 1983). Stres değerlendirme sürecinin bir unsurlarından biri olarak ele alınan öz-yetkinlik, algılanan stres durumu ve bunun sonucunda deneyimlenen tehdit duygularıyla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Karademas ve Kalantzi-Azizi, 2004).

İnsanların kendi yeteneklerine ilişkin inançlarının düzeyi belirli durumlarla baş etmeye çalışıp çalışmayacaklarını etkileyecektir. Öz-yetkinliğin bireyin performans seçimini ve çabasını etkilediğini ifade edilir. Öz-yetkinlik inancı, kişinin mevcut kaynakları planlama ve yönetme, çevreden gelen taleplere cevap verme, etkili problem çözme, hedefler koyma, karar verme stratejisi, kişisel kaynakları etkili planlama ve yönetme becerileri ile ilişkilidir (Chemers ve diğ., 2001). Öz-yetkinlik, kişinin genel anlamda veya akademik, sosyal ve motor becerileri gibi belirli alanlardaki yetkinlik algılarını içerir. Aynı zamanda kişinin yetenekleriyle ilgili yargılarının dışında, benlik kavramı ve benlik saygısı kavramlarını da içerir (Schunk ve Pajares, 2002).

Öz-yetkinlik hem görev performanslarıyla hem de benlik saygısıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Düşük öz-yetkinlik inancı, kişiyi benlik, yetenek ve başarı konularında olumsuz düşüncelere yöneltmektedir. Düşük öz-yetkinlik inancına sahip bireylerin genellikle düşük benlik saygısına sahip olduğu belirtilmektedir (Chen, Gully ve Eden 2004).



Öz-yetkinlik, birçok açıdan psikolojik işlevselliği arttırmaktadır. Öz-yetkinlik inancı bireyin performans başarılarının, motivasyonunun ve duygusal iyi oluşun temelini oluşturur (Bandura, 2006).

Öz-yetkinlik, planlama ve öz düzenleme becerilerini kapsayan üstbilis stratejilerinin daha etkili kullanımını sağlar (Chemers ve diğ., 2001). Alanyazın incelendiğinde sahip olduğu yeteneklere güçlü bir inancı olan kişilerin, yetenekleri hakkında şüpheleri olanlardan farklı düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını göstermektedir. Öz-yetkinlik bir bireyin performans seçimini ve çabasını etkiler. Öz-yetkinlik inancı yüksek olanlar, bir görevi yerine getirme ve başarılı olmak için istekli bir tutum ve çaba içerisindedir. Bu kişilerin dikkatleri, görevlerde nasıl ustalaşacaklarına odaklanmaktadır. Yüksek yetkinlik beklentisine sahip olanlar, hedeflerine güdülenmiş ve bilişsel olarak daha esnek davranabilen bireylerdir (Bandura, 1977). Ayrıca bu kişiler, düşük yetkinliğe sahip olanlara göre durumları daha fazla iyimser değerlendirme eğilimindedir (Judge ve diğ., 1998).

Öz-yetkinlik inancı, etkili problem çözme becerisiyle birlikte olumlu duyguların artmasını sağlar. Düşük öz-yetkinlik inancı, çaresizlik ve olumsuz duygularla, depresyon, inkâr ve kendini suçlama, düşük benlik saygısı ve karamsar düşünce yapılarıyla ilişkilidir (Holahan ve Holahan, 1987; Karademas ve Kalantzi-Azizi, 2004; Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer 2005; Terry, 1994). Düşük öz-yetkinlik inancına sahip bireyler, başarılarının nedeni kendi yeteneklerinden ziyade dış faktörlerden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Kişinin başarılı performansları durumsal faktörlere hatalı atfetmesi, öz-yetkinlik inancında düşüşe sebep olmaktadır (Bandura, 1981). Buna ek olarak başarısız durumlar karşısında güvenleri azalmakta ve mevcut görevlerinden kaçınmaktadır (Bandura ve Cervone, 1983; Schunk, 1991).

### **2.1.2.1. Öz-yetkinlik İnancının Kaynakları**

Öz-yetkinlik, bireyin dört temel kaynaktan edindiği bilgilerle gelişmektedir. Bunlar;

- a) başarılı performans deneyimleri (mastery experiences),
- b) ikame yaşantı (vicarious experience)
- c) sözel ikna (verbal persuasion)
- d) fizyolojik ve duygusal durumlar (physiological and emotional arousal) olarak belirtilmektedir. Bireyin bu dört bilgilendirici kaynağın yeterlik algısı üzerine etkisi, bireyin bu kaynakları nasıl değerlendirdiğine bağlıdır (Bandura, 1977).

### ***2.1.2.1.1. Başarılı Performans Deneyimleri***

Bireyin güçlü bir yetkinlik duygusu geliştirmenin en etkili yolu, geçmişte başarılı bir şekilde gerçekleştirmiş olduğu kişisel deneyimlerinden geçmektedir (Bandura, 1988). Başarılı performans deneyimleri, bireyin doğrudan kendisinin deneyimlediği başarılı veya başarısız etkinliklerin sonucunda ulaşılan bilgileri ifade etmektedir. Geçmişte başarıyla sonuçlanan deneyimler, kişinin yetkinlik inancının arttırmaktadır. Diğer bir yandan kişinin gereken çabayı göstermesine rağmen başarısız deneyimlerle karşılaşması, kendisine yönelik şüphelerini arttırmakla birlikte yetkinlik inancında düşüşe neden olabilmektedir. Ancak güçlü bir yeterlik duygusu geliştirmiş bireylerde başarısız deneyimlerin birey üzerinde çok fazla etkisi olmadığı belirtilmektedir (Bandura, 1977; 1988).

Bireyin sıklıkla tekrarladığı başarılı performans deneyimleriyle gelişen öz-yetkinlik doğrultusunda başarısızlıkların olumsuz etkisi azalmaktadır. Bireyin geçmişten getirdiği başarılar, olumlu bir yetkinlik inancı oluşmasını sağlamakla birlikte elde ettiği başarıyı tekrar elde edebileceğine inancı artmaktadır. Diğer bir yandan bireyin yetkinlik duygusu oluşmadan karşılaştığı başarısız deneyimler kişinin öz-yetkinlik inancını azaltıcı etkisi daha fazla olmaktadır (Bandura, 1977).

### ***2.1.2.1.2. İkame Yaşantılar***

Bireyler, kendi deneyimlerinin yanında diğer kişilerin deneyimlerinden ve davranışlarının sonuçlarından da pek çok bilgi edinmektedir. Kişisel deneyimler öz-yetkinlik değerlendirmesinin temeli olsa da kişinin doğrudan bilgi sahibi olmadığı pek çok davranışı, başkalarının davranışlarını gözleyerek veya model alarak öğrenmek mümkündür. Gözlem yoluyla öğrenmeye dayanan dolaylı yaşantılar, gözlenen bilginin zihinsel temsiline oluşumunu, depolanmasını ve hatırdaki tutma gibi işlevleri içeren bilişsel bir süreci içermektedir. Kişi, diğerlerinin davranışlarının sonuçlarını gözleyerek birçok kendi davranışının gerçekleşmesi kolaylaştırmakta ya da engellenmektedir (Bandura, 1977; 1988).

İnsanlar yeteneklerini, başkalarının performanslarıyla sosyal karşılaştırma yoluyla değerlendirebilmektedir. Bu süreçte gözlenen kişi genel olarak bireyin özelliklerine yakın özelliklere sahip olması model almayı etkilemektedir. Kendisine benzer kişileri model alan birey, modelin kullandığı stratejilerle problemleri başarılı bir şekilde çözdüğünü gözlemlemesi modelin kullandığı davranış örüntülerini daha kolay benimsemesini kolaylaştırmaktadır. Diğer kişilerin zorluklarının üstesinden geldiğini görmek bireyin de yeterli çabayla başarabileceği inancını arttırmaktadır. Öte yandan gözlenen kişinin başarısız

deneyimleri, bireyin öz-yetkinlik inancını olumsuz etkileyebilmektedir. Birçok yargı dolaylı yaşantılarla elde edilmiş olsa da dolaylı yoldan edinilen deneyimler, kişinin kendi deneyimi kadar etkili olmadığı belirtilir (Bandura, 1977; Schunk, 1984).

#### **2.1.2.1.3. Sözel İkna**

Bireylerin öz-yetkinlik inancını etkileyen bir diğer etmen, bireyin çevresinden aldığı mesajlardır. Zorlayıcı durumlar karşısında diğer kişilerden alınan telkin ve geri bildirimler, bireyin göstereceği çaba üzerinde önemlidir. Sözel ikna, bireyin belirli bir performansa ilişkin diğer insanlardan gelen destekleyici veya engelleyici tepki ile bireyin öz-yetkinlik inancını artırabilir veya azaltabilir. Yetersizliklerine ikna olmuş bireyler, zorlayıcı durumlardan kaçınma ve zorluklar karşısında hemen pes etme eğilimindedir. Diğer kişilerden alınan mesajların gerçekçi olması halinde birey, görevi başarıyla tamamlamaya ilişkin kararlı olmaktadır. Ancak alınan gerçekçi olmayan mesajlar, bireyin başarısızlık yaşaması halinde kendi yeterliğine ve geri bildirim veren kişiye olan güveni azalabilmektedir (Bandura, 1977).

#### **2.1.2.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum**

Bireylerin yaşamış oldukları fizyolojik ve duygusal uyarılmalar öz-yetkinlik için diğer bir bilgi kaynağıdır. Bireyin bir performansı gerçekleştirme esnasında fizyolojik açıdan meydana gelen kalp atışı hızı, terleme ve titreme tepkileri diğer yandan duygusal açıdan korku, heyecan ve kaygı gibi gelişen duygular öz-yetkinlik inancı yorumlamada etkilidir. Bireylerin stres, kaygı ve korku duygularını yoğun yaşaması yüksek düzeyde uyarılmaya neden olarak performansı gerçekleştirmeye yönelik öz-yetkinlik inancı üzerine olumsuz bir etkisi olabilmekte ve performansını zayıflatabilmektedir (Bandura, 1977).

Stresli yaşam olayları karşısında birey, bedenindeki fizyolojik tepkileri yetersizlik olarak değerlendirmektedir. Bireyin gerçekleştireceği performansını olumsuz etkileyen duyguların azaltılması ve gevşeme kişinin performansını olumlu etkilemektedir (Bandura, 1977). Özetle, öz-yetkinlik inancını destekleyecek bilgi kaynakları tek boyutlu değerlendirmek yerine bilgilerin farklı şekillerde ele alınıp çok boyutlu bir yapıda değerlendirilmelidir (Bandura, 1981).

#### **2.1.2.2. Öz-Yetkinliği Harekete Geçiren Süreçler**

Bireylerin kendisini ne kadar etkili motive ettikleri, zorluklar karşısında ne kadar sebat bir tutum sergiledikleri, duygusal yaşamlarının kalitesi ve yaşamını etkileyen önemli karar durumlarında yaptıkları seçimler, bireyin kendisine yönelik algısı üzerinde geliştirici

veya engelleyici bir etkisi söz konusudur. Öz-yetkinlik inancı, bireylerin yaşamında önemli olan dört temel psikolojik süreci etkilemektedir. Bu süreçler a) bilişsel b) motivasyonel c) duyuşsal ve d) seçim süreçleri ile düzenlenmektedir (Bandura, 2002).

#### **2.1.2.2.1. Bilişsel Süreçler**

İnsan davranışı, kişinin belirlediği amaçlara göre şekillenmektedir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin kendi kendine değerlendirilmesinden etkilenir. Bireyin algılanan öz-yetkinliği ne kadar yüksek ise bireyin belirlediği hedefi zorlaşmakta ve karşılaştığı zorluklarla mücadelesi artmaktadır. İnsanların kendi yetkinliğine ilişkin inançları, ileriye yönelik oluşturdukları ve prova ettikleri bilişsel senaryolardan etkilenir. Yetkinlik hissi yüksek olanlar, başarılı performans gerçekleştirebilmek için zihninde olumlu bilişsel senaryo imgelerini kılavuz olarak kullanır. Kendilerini düşük yetkinlikte bulanlar, kişisel eksikliklere ve işlerin nasıl ters gideceğine odaklanarak performanslarını engelleyen başarısızlık senaryolarını imgeleme eğilimindedir. Öz-yetkinlik inancının davranışlara yansımada önemli olan bilişsel süreçler, davranışların sonuçlarını tahmin edebilme ve davranışları kontrol edebilme gibi sonuç beklentisi üzerine bir etkiye sahiptir (Bandura, 2010).

#### **2.1.2.2.2. Motivasyonel Süreçler**

Yeterli düzeyde yetenek ve motivasyona sahip olmak bir görevi başlatma ve sürdürülebilirlik açısından kararlılığı arttırmaktadır (Bandura, 1986). Bu süreçte öz-yetkinlik inançları, motivasyonun düzenlemesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Yetkinlik ve motivasyon ilişkisinde eylemlerin olası sonuçlarına ilişkin sonuç beklentisi bireyin motivasyonu üzerinde etkilidir. Davranışlarına yönelik motivasyonlarını ayarlamakta ve eylemlerini önceden düşünerek ileriye yönelik harekete geçmektedir (Bandura, 1977).

Birey, öncelikle yapabileceklerine dair inançlar oluşturur ardından eylemlerinin olası sonuçlarını üzerine bir değerlendirmede bulunur. Kişi, kendisi için hedef belirledikten sonra tasarladığı eylem planlarını uygulamaya hazırdır. Öz-yetkinlik, kişinin görevlerinde çaba harcaması ve görevin sürekliliğini etkilemektedir. Genellikle zorluklar karşısında elde edilen başarı bireyin öz-yetkinlik inancının ve sürekli çabasının ürünüdür. Becerilerine inancı yüksek olanlar, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çabalarken becerilerine inancı zayıf olanlar, zorluklar veya başarısızlık durumlarını aşmak için daha az çaba harcamakta ya da eylemlerinden tamamen vazgeçmektedir (Bandura, 1977; 2010).

### **2.1.2.2.3. Duygusal Süreçler**

İnsanların öz-yetkinlik inançları duygusal deneyimlerin doğası, yoğunluğu, duygularla başa çıkma becerileri ve duygusal durumların düzenlenmesinde bir rol oynar. Öz-yetkinlik inancı, yaşam olaylarının bilişsel olarak nasıl yorumlandığı ve temsil edildiği üzerine etkilidir. Bireylerin öz-yetkinlik düzeylerine göre zor durumlar karşısında yaşayacakları korku, stres ve kaygı düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Çevreden gelen olası tehditleri kontrol edebileceğine ve başa çıkabileceğine inanan kişiler, endişelenmez ve bu konuda rahatsızlık duymamaktadır (Bandura, 1988; 2010).

Olumsuz duygu durumları azaltabilme ve yönetebilme becerilerine inanan kişiler dikkatlerini olumlu düşüncelere yönlendirerek kendilerini rahatlatabilmektedir. Bu kişiler, arkadaşlarından, ailesinden ve diğer kişilerden destek alma konusunda zorluk yaşamamaktadır. Öte yandan olası tehditleri yönetemeyeceğine inanan kişiler yüksek düzeyde kaygı yaşarlar. Bu kişiler genellikle eksikliklerine odaklanır, olası tehditleri büyütme ve çevreyi birçok açıdan engellerle dolu ve tehlikeli görme eğilimindedir. Bu nedenlerle kişinin yeteneğine olan inancı, stresin birey için ne kadar rahatsız edici olduğunu belirlemede kilit bir faktördür (Bandura, 1988; 2010).

Öz-yetkinlik inancı insanların çevresel taleplerle başa çıkmada yaşadıkları stres ve depresyon düzeyini etkiler. Stres ve depresyon karşısında öz-yetkinlik inancı, yalnızca başa çıkma yetenekleriyle değil kişinin olumsuz düşünce zincirlerini kontrol edebilme becerisiyle de ilgilidir. Aynı zamanda depresyonda olan kişiler, algıladıkları yetenek düzeyinin üzerinde hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşamadıkları için hayal kırıklığı yaşamaktadır. Buna ek olarak bu kişiler, başarılarını küçümseme eğilimindedir (Bandura, 1988).

### **2.1.2.2.4. Seçim Süreçleri**

Öz-yetkinlik inançlarının insan uyumuna ve değişime katkı bulunmasının bir diğer yolu, kişinin tercihlerine rehberlik eden seçim süreçleriyle ilgilidir. Öz-yetkinlik inançları, bireyin eylemlerini ve seçimlerini etkileyerek yaşamın akışını şekillendirir. Bireyler, başa çıkma kapasitesini aştığını düşündüğün durumlardan kaçınma eğilimindedir. Diğer bir yandan ise başa çıkma becerilerine güvendiği durumları istekli bir tutumla seçmektedir. Belirli bir alanda düşük yetkinlik duygusuna sahip kişiler, kişisel tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden uzak durmaktadır. Bu kişiler, başarısızlığın nedenlerini kişisel eksikliklerinde bulmakta ve performanslara ilişkin gösterilen çabalar giderek azalmaktadır. Aksine yüksek yetkinlik duygusuna sahip kişiler, zorlukları kaçınılması gereken tehditler

yerine üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak görmekte ve hedeflerine bağlılığını sürdürmektedir. Bu kişiler, sorunlar karşısında rahatsız edici endişeler yerine nasıl başarılı bir performans göstereceğine odaklanır. Başarısızlıklarını yetersiz çabalarına veya telafi edilebilen bilgi ve beceri eksikliklerine atfetmektedir (Bandura, 2010).

### 2.1.2.3. Öz-Yetkinliğin Gelişimi

Öz-yetkinliğin gelişimine katkısı bulunan faktörlere bakıldığında genel olarak ebeveyn, öğretmen ve akranlar olarak ifade edilebilir. Öz-yetkinliğin ilk kaynakları aile ortamına bağlıdır. Ebeveynler ve çocuğun bakımını üstlenen kişiler, bebeklikten başlayarak çocukların öz-yetkinliklerini farklı şekilde etkileyen deneyimler sağlar. Çocukların çevreyle etkileşime girmesine yardımcı olan ev ortamı, öz-yetkinliği olumlu yönde etkiler. Çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan ebeveynler, keşfetmeyi teşvik eden ve merak uyandıran oyun ve öğrenme materyalleri ile çocukların entelektüel gelişimini hızlandırmaktadır (Belsky, 1981). Çocukların merak uyandıran ve aşılabilecek zorluklar sunan etkinlikleri deneyimlemesine izin veren ev ortamı, çocukların öz-yetkinlik gelişimini destekler. Böylelikle çocuklar yeni bilgi ve beceri öğrenmeye motive olur (Schunk ve Pajares, 2002).

Diğer bir yandan ebeveynler, dolaylı yaşantı kaynakları olarak öz-yetkinlik bilgilerinin ana kaynaklarından biridir. Çocuklara zorluklarla başa çıkma yollarını öğreten ve sebat bir tutumla çaba gösterme konusunda model olan ebeveynler, çocukların öz-yetkinliklerini güçlendirir. Ayrıca aile yaşantısı, ikna edici bilgi açısından da başlıca öz-yetkinlik kaynaklarıdır. Çocuklarını farklı etkinlikler denemeye teşvik eden ve çabalarını destekleyen ebeveynler, çocukların zorluklarla başa çıkma konusunda kendilerini yeterli hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002).

Çocuklar büyüdükçe ebeveynleri yerine akranları yaşamlarında giderek daha önemli bir konuma gelmektedir. Akranların öz-yetkinlikleri üzerindeki önemli etkisi, model benzerliği yoluyla şekillenir. Model alınan benzer kişilerin başarılı olduğunu gözlemlemek, çocukların öz-yetkinliklerini arttırabilmekte ve bir görevi yerine getirmeleri için motive edebilmektedir (Schunk, 1987). Aynı zamanda başkalarının başarısız olduğunu gözlemlemek, öğrencileri başarılı olma yeterliğine sahip olmadığı düşüncesine yönlendirebilir. Bu kişiler, genellikle belirli bir görevi denemekten vazgeçebilmektedir. Çocuk ve ergenler birçok yönden benzer akran grupları aracılığıyla performans seçimlerine dair bilgi edinmektedir. Okul yılları boyunca yüksek motivasyona sahip akran gruplarıyla

ilişkileri olan bireylerin davranışları olumlu yönde değişmektedir. Akran grubu, çocuk için son derece önemli olan grubun sosyalleşmesi, akademik öz-yetkinlik ve çocuğu performanslara ilişkin motivasyonunu etkileyebilmektedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Öz-yetkinliğin gelişiminde önemli olan bir diğer faktör, öğrencilerin ne kadar etkili okul ortamına sahip olduklarıyla ilgilidir. Birçok araştırma, öz-yetkinliğin çeşitli eğitimsel süreçlerle ilişkili olduğu göstermektedir. Çocuklar, okul süreci boyunca birçok etkinlikte bulunmakta ve başarılı performans deneyimleriyle birlikte öz-yetkinlik inançları artmaktadır. Diğer bir yandan rekabet ortamı, okul kademeleri arasında geçiş sürecinde yaşanan stres, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, norm referanslı değerlendirme gibi çeşitli olumsuz okul uygulamaları, öğrencilerin öz-yetkinliklerini azaltmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Bu noktada öğrencilerin öz-yetkinlik inançlarını arttırmak için öğretmenlere birçok görev düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimsel, psikolojik ve bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilere uygun etkinliklere yer vermesi, model alma sürecini dikkate alan iş birliğine yönelik öğretim yaklaşımları kullanması ve rekabet içeren karşılaştırmaya dayalı değerlendirme ölçütlerinden kaçınmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2015, s.235).

#### **2.1.2.4. Akademik Öz-Yetkinlik**

Bireylerin öz-yetkinlik inançları, akademik alanlardaki öğrenme ve motivasyon süreçleri için merkezi bir rol oynar. Akademik öz-yetkinlik, bireylerin akademik görevleri belirli bir düzeyde başarıyla yerine getirebilme yeteneklerine dair inancını ifade etmektedir. (Schunk, 1991). Bandura (1993) akademik öz-yetkinliği, akademik alanda öz-yetkinliği yani kişinin akademik görevleri başarma yeteneğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Akademik öz-yetkinlik, genel anlamda eğitim ve akademik görevler bağlamında ele alınmaktadır. Akademik öz-yetkinlik; hedef yönelimi, içsel motivasyon ve başarılı veya başarısız performans deneyimlerine ilişkin atıflarıyla yakından ilişkilidir (Schunk, 1984).

Akademik öz-yetkinliğin özelliklerine göz atıldığında; öz-yetkinlik inancı çok boyutlu ve farklı alanlarla ilişkilidir. Bundan dolayı matematik öz-yetkinlik inancı ile İngilizce öz-yetkinlik inancı arasında farklılık söz konusudur. Öz-yetkinlik inancının ölçümü bireyin sahip olduğu bağlama göre değişmektedir. Örneğin, iş birliğine dayalı öğretimin benimsendiği bir sınıf ortamından ziyade rekabetin hâkim olduğu bir sınıf, öğrenmeye dair daha düşük yeterlik gösterebilmektedir. Aynı zamanda öz-yetkinlik ölçümleri, performans ilişkili belirlenen kriterlere göre gerçekleşir (Zimmerman, 1995).

Öz-yetkinlik inançları, bireyin hedefleri doğrultusunda sahip olunan bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri harekete geçirme yeteneğini içerir. Bu bağlamda öz-yetkinlik inancı değişen öğrenme ortamlarında birden çok becerinin uyumunu gerektirmektedir (Bandura, 1982). Öğrencilerin akademik görevleri yönetebilme yeterliklerine ilişkin inançları; akademik başarı ve motivasyonun yanı sıra stres, kaygı ve depresyon gibi duygusal durumları da etkilemektedir (Bandura, 1993).

Potansiyel olarak tehdit edici olayları kontrol edebilme algısı, kaygının uyarılmasında ya da kaygı ile başa çıkmada önemli bir rol oynar. Öğrencilerin akademik sebeplerle yaşadığı kaygı, akademik durumlardan ziyade kişinin yetkinlik inançlarına bağlıdır (Zimmerman, 1995). Akademik öz-yetkinliğin depresyon ve riskli davranışları azaltmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Bandura, Barbarenelli, Caprara ve Pastorelli, 1999). Diğer bir yandan sosyal ilişkiler açısından bakıldığında akademik öz-yetkinlik inancının yüksek olduğu kişiler daha popüler ve akranları tarafından daha az reddedildiği görülmektedir. Tekrarlanan akademik başarısızlıklar, akranlar tarafından reddedilmeye sebep olmakta ve kişiyi sosyal açıdan olumsuz etkileyebilmektedir (Bandura, 1993).

Öz-yetkinlik inancı yüksek olan bireylerin özelliklerine bakıldığında, kendileri için daha yüksek hedefler belirler, daha fazla çaba gösterir ve zor bir göreve daha uzun süre devam etmektedir (Bandura, 1986). Akademik öz-yetkinlik, öğrencilerin akademik başarı elde etme konusundaki inançlarını güçlendirir. Akademik öz-yetkinliği yüksek olan öğrenciler, zorlu durumların üstesinden gelebilmek için görevlerine daha iyi hazırlanmaktadır. Bu sebeple belirli akademik performans ve öğrenmelerine ilişkin daha fazla ısrar, çaba ve içsel motivasyon göstermektedir (Schunk, 1984). Bu öğrenciler, etkili öğrenme için bilişsel stratejilerden daha fazla yararlanmaktadır. Bu öğrenciler, öğrenme ortamlarını ve zamanlarını daha etkili bir şekilde yönetirler. Aynı zamanda kendini izleme ve öz düzenleme becerileri konusunda daha etkilidir (Anderson, 2004; Chemers ve diğ., 2001; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Yüksek düzeyde akademik öz-yetkinlik inancına sahip öğrencilerin özellikleri şunları içerir:

- Belirli bir hedefe odaklanma yeteneği,
- Hedeften olumlu beklentisi,
- Gerekli durumlarda risk alabilme,
- Bir göreve katılma isteği,
- Zorluklarla karşılaşıldığında daha fazla çaba gösterme,



- Bir hedefe yönelik ekip çalışmasına olan bağlılığı,
- Öz denetim,
- Öz güven ve
- Sahip olunan potansiyelin farkında olma olarak nitelendirilebilir (Anderson, 2004).

Akademik öz-yetkinlik sahibi öğrenciler stres oluşturan, zorluklarla karşılaştığında sebat bir tutumla öz düzenleme stratejilerini uygulamaktadır (Bandura,1993). Akademik öz-yetkinliği yüksek bir öğrencinin okul ödevleri konusunda daha rahat olmasının yanında kendine güvenmektedir. Diğer bir yandan öz-yetkinliği düşük öğrenciler, akademik görevlerde daha stresli ve endişelidir. Bu öğrenciler, gerekli hedeflere ulaşma konusunda daha az çaba göstermektedir. Ayrıca, faaliyetle ya da problemle uğraşırken bakış açıları daha sınırlıdır (Eccles ve Wigfield, 1995). Öğrenme süreci içerisinde, öğrencinin kendisinden beklentisi, yeteneği, başarı ve sonuç beklentisi akademik erteleme davranışlarına neden olmaktadır. Düşük akademik öz-yetkinlik inancına sahip öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergileme eğilimindedir. (Akbay ve Gizir, 2010).

Öğrencilerin akademik yetenekleriyle ilişkin geliştirdikleri inançlar, öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve beceriler ile nasıl değerlendireceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Schunk (1990) öğrencilerin bir öğrenme görevine başlamadan önce görevi tamamlamak için akademik öz-yetkinliklerini değerlendirmenin yanı sıra hedef yönelimlerini ve motivasyon süreçlerini değerlendirdiğini ifade etmektedir. Öğrenciler yeteneklerini, hedef yönelimlerini ve içsel motivasyonlarını değerlendirdikten sonra hedef belirleme, planlama ve zaman yönetimi gibi çeşitli öz düzenleme süreçleri devreye girmektedir. (akt. Anderson, 2004).

Pajares (1997), genel olarak akademik öz-yetkinlik inancına ilişkin araştırmaların üç kategoride ele alındığını belirtmektedir. Bunlar; a) öz-yetkinlik inancının akademik performans ve başarı üzerindeki etkisi, b) öz-yetkinlik inancının meslek tercihlerine etkisi ve c) öğretmen öz-yetkinlik inançlarıyla öğretim ilişkisini konu alan araştırmalardır (akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Öz-yetkinliğin eğitim başarısına katkısı, belirli bilişsel stratejilerin artan kullanımıyla birlikte yeterlik inançlarının üstbilişsel beceriler ve baş etme becerileri üzerindeki olumlu etkisine dayanmaktadır.

Bireyin akademik öz-yetkinlik inançları, zorlu kişisel hedeflerden deneyim edinme ve akademik başarıdan etkilenir. Akademik öz-yetkinlik inançları yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek olduğu bulunmuştur (Chemers ve diğ., 2001). Yetkinlik inançları, belirli bir hedef doğrultusunda kişinin seçtiği eylem planları, ne kadar çaba sarf

edeceği, zorluklar ve başarısızlıklara karşı dayanma düzeyi gibi birçok beceriyi etkiler (Schunk, 1981). Akademik yaşamın önemli bir parçası olan akademik öz-yetkinlik, akademik not ortalaması, akademik başarı beklentileri, sınava hazırlık süreci, ödev hazırlama gibi birçok akademik görevler ile başa çıkmayı dair inançlarıyla ilişkilidir (Kandemir ve Özbay, 2012).

Bireyin eylemlerini ve seçimlerini etkileyerek yaşamın akışını şekillendiren öz-yetkinlik inançları, bireyin mesleki hedeflerinde ve mesleki gelişiminde kilit rol oynamaktadır (Abele ve Spurk, 2009). Akademik öz-yetkinlik, algılanan kariyer seçenekleri, kariyer ilgi alanları, kariyer performansı ve kariyer başarısı için önemli bir yapıdır (Gore, 2006; Lent, Brown ve Larkin, 1984). Öz-yetkinliği yüksek olan bireyler, mesleki gelişimlerini destekleyici bir şekilde yeniliklere açıktır. Mesleki rollerini yeniden yapılandırarak iş hayatlarını daha verimli ve tatmin edici hale getirirler (Bandura, 2006). Bireyin yetenekleriyle ilgili inançları, takip ettikleri kariyer yollarını etkileyerek kariyer gelişimlerinin gidişatı üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir. Yetkinlik inancına güvenen birey, daha fazla kariyer seçeneği mümkün olabileceğini düşünür ve farklı mesleki uğraşlara eğitimsel olarak daha iyi hazırlanmaktadır (Bandura, 1988).

Alanyazın incelendiğinde akademik öz-yetkinlik; akademik başarı (Chemers ve diğ., 2001; Cıla, 2015; Pajares, 1996), mesleki kaygı (Ünlü ve Erbaş, 2018; Şahin, 2019), akademik erteleme (Akbaş ve Gizir, 2010; Ay, Arslan, Adıgüzel ve Çoban, 2019), akademik stres (You, 2018), akademik kontrol odağı (Mamuyusuupova, 2020), okula bağlanma (Bolat-Güdücü, 2019), öğrenilmiş çaresizlik (Ekinci, 2011), akademik güdülenme (Avara, 2015), öz düzenleme (Karademir, Deveci ve Çaylı, 2018), yaşam doyumu (Çelik, Orçan ve Altun, 2020), umut düzeyi (Atik ve Atik, 2017), problem çözme becerisi (Kim, 2014; Kozikoglu, 2019; Duran ve Ercan, 2020), eleştirel düşünme (Kural, 2018), iletişim becerileri (Şah, 2013), duygusal zeka (Cicei, Stanescu ve Mohorea, 2012; Türkekul ve Sarıkabak, 2019), benlik algısı (Chen ve diğ., 2004; Koçer, 2014) gibi eğitsel, mesleki ve kişisel birçok değişken ile yakından ilişkilidir.

### **2.1.3. Zaman Perspektifi**

İnsanın en değerli kaynaklarından biri olan zaman ve zihin arasındaki ilişki, çağlar boyunca birçok düşünürü etkilemiştir. İnsan doğasının yönlerini analiz etme ve anlamda merkezi bir süreç olan zamanın önemine dair tartışmalar, filozoflar, sosyologlar, psikologlar ve fizik bilimciler arasında uzun bir geçmişi vardır. Yaşamın temel bileşeni olarak zaman,

bakış açılarına yönelik çerçeveler sunar. İnsanların düşünceleri, duyguları ve deneyimleri genellikle geçmişte, şu anda veya gelecekte yer alır. Örneğin, bir anıyı hatırlamak için geçmişe odaklanılır veya bir beklenti oluşturduğumuzda geleceğe odaklanılır (Witowska ve Zajenkowski, 2019).

Zaman kavramı, Lewin (1951) ortaya attığı “Alan Kuramı” kapsamında davranışların temel belirleyici değişkenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu kurama göre, bireyin davranışları, mevcut olan alanları tarafından belirlenir. Bu psikolojik alanların çeşitli özelliği olduğu gibi belirli bir zamansal derinliğe de sahiptir. Belirli zamanda belirli deneyimlerle psikolojik geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı içerir. Kişinin şimdiki zamanda gerçekleşen davranışı, geçmiş ve gelecek zamanın etkilerini taşıyabilmektedir. Öznel zaman deneyimlerini içeren “zaman perspektifi” kavramı, bireyin geçmiş şimdi ve gelecek zaman hakkındaki görüşlerinin toplamı olarak tanımlanır. Genel anlamda Lewin (1951) alan kuramında zaman perspektifinin psikolojik koşullar üzerindeki etkisini vurgulamıştır (akt. Schmidt, Lamm ve Trommsdorff, 1978). Bir başka tanıma bakıldığında zaman perspektifi; kişisel ve sosyal deneyimleri, tutarlılık ve anlam vermeye yardımcı olan zamansal kategorilere veya zaman çerçevelere yerleştirilmesini sağlayan ve genellikle bilinçsiz gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanmıştır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zaman perspektifi; bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek zamanın psikolojik yapılar ile ilişki kurma biçimini temsil eder (Boniwell, 2005). Zaman perspektifinin işleyişi, insanların yaşamına etki alanı yaygın olmasına rağmen kişiler nadiren farkındadır. Bireysel ve sosyal yaşantılar, anlamlı ve tutarlı bir biçimde zamansal kategorilere (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman) ayrılarak bilinçdışı süreçlerde yer almaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zaman perspektifi, insanların fiziksel ve sosyal dünyalarını algıladıkları, yorumladıkları ve değerlendirdikleri önemli bir bilişsel süreçtir (Holman ve Zimbardo, 2009). Zaman perspektifi bir süreç olarak tanımlanmış olsa da insanlar belirli zaman çerçevelerine odaklanma eğilimi göstermektedir. Bu nedenle zaman perspektifi bir eğilim olarak değerlendirilebilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zaman perspektifi, geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğe dair zaman çerçevelerinin kişinin davranışlarını nasıl etkilediğini ve değişikliklere nasıl uyum sağladığı konusunda bir ölçü olarak hayatımızda rol oynar. Gelecek zaman, insanları başarıları için motive edebilir, kişi, geçmişe odaklanmayla köklerini gelenekleriyle kurabilir ve kimlik duygusunu besleyebilir. Şimdiki zaman da günlük yaşamı olumlu enerji kaynağı olabilir (Zimbardo.

Keough ve Boyd 1997). Zaman perspektifi, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileme gücüne sahiptir. Örneğin, geçmiş ve gelecek zamana yönelik değerlendirmeleri kişinin şimdiki zamandaki duygu ve düşünce ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Kararlar alırken ve eylemleri gerçekleştirirken geçmişimize, şimdiki zamanımıza veya geleceğimize odaklanıp odaklanmadığımızı etkilemektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Bilişsel bir süreç olarak ele alınan zaman perspektifi, diğer bilişsel işlevlerle bağlantılıdır (Keough, Zimbardo ve Boyd, 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999). Zaman perspektifi, kişisel olarak devamlılık ve tutarlılık gösterebilmeye dayanır. Kişinin benliği tarafından deneyimleri, psikolojik zaman çizgisi boyunca hizaladığı şekilde inşa edilir (Shmotkin ve Eyal, 2003). Zaman perspektifi, bilgi işleme süreciyle öğrenilmiş ve tercih edilen bir odaklanmaya dayalı geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman çerçevelerinin harekete geçirilmesini içeren bilişsel bir tarz olarak ifade edilebilir (Zimbardo ve diğ.,1997). Zamanın bilişsel değerlendirmesi, insanların özel koşullarına etkili bir şekilde uyum sağlamaları için kısa ve uzun vadeli hedefler oluşturmada ve bu hedefleri düzenlemelerine yardımcı olur (Carstensen, Isaacowitz ve Charles, 1999).

Birey, kişisel deneyimleriyle birlikte yaşamın akışını geçmiş, şimdi veya gelecek zaman kategorilerine ayırmayı öğrenir. Zaman perspektifi, bireyin sahip olduğu kültürü, dini, sosyal sınıfı, eğitimi veya ailesi aracılığıyla erken yaşlarda öğrenilen temel bir süreçtir (Nurmi, 1991). Geçmişe, şimdiye ve geleceğe ilişkin zamansal çerçeveler, kişinin deneyimlediği olayları zihninde kodlamada, depolamada ve bunları hatırlama sürecinde kullanılır. Bunların yanı sıra birey; beklenti, hedef ve yaratıcı senaryolar oluştururken zamansal çerçeveler kullanmaktadır (Keough ve diğ., 1999).

Gonzalez ve Zimbardo (1985) zaman perspektifini, insan motivasyonuna ve karar verme sürecine nüfuz eden genel bir psikolojik yapı olarak ele almaktadır (akt. Zimbardo ve diğ., 1997). Zaman perspektifi, bireyin bilişsel yapılarına hizmet etmekte ve bu yapıları geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman çerçevelerine yerleştirerek karar verme sürecini etkilemektedir. Şimdiye odaklı bireyler, karar verirken göze çarpan çevresel uyaranlara ve sosyal ortamın gerekli yönlerine güvenmektedir. Geleceğe odaklı bireyler, gelecek senaryolarının beklenen sonuçlarına dayanarak karar verme eğilimindedir. Diğer bir yandan geçmişe odaklı bireyler, karar verme sürecinde yaşantılarından yola çıkarak geçmiş yaşantılarına güvenme eğilimindedir (Zimbardo ve diğ., 1997).

### **2.1.3.1. Zimbardo Zaman Perspektifi Modeli**

Zaman perspektifinin kavramsallaştırılması ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu farklılıkların temel nedeni zaman perspektifinin farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmesidir. Zaman perspektifinin orijinal kavramsallaştırılması Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından yapılmıştır. Son yıllarda psikoloji alanında zaman perspektifinin kavramsallaştırılması ve ölçümü “Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri” aracılığıyla elde edilir. Bu ölçme aracı zaman perspektifine ilişkin geçmişe, şimdiki zamana ve geleceğe yönelik beş yönelim olduğu ifade edilir. Bu zamansal yönelimler; geçmiş olumlu, geçmiş olumsuz, şimdi hazcı, şimdi kadercı ve gelecek zaman olarak ifade edilir. Carelli, Wiberg ve Wiberg (2011) yapmış olduğu araştırma doğrultusunda Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterini geliştirerek gelecek zaman yönelimini gelecek-olumlu ve gelecek-olumsuz zaman perspektifi olmak üzere yeni zaman yönelimlerini ortaya atmıştır.

#### **2.1.3.1.1. Geçmiş Olumsuz Zaman Perspektifi**

Geçmiş olumsuz zaman perspektifi, bireyin geçmişi negatif, rahatsız edici veya kaçınılması gereken bir şekilde algılamasıdır. Bu boyut, geçmişe karşı kötümser ve olumsuz bir tavır temsil eder (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bireyin yaşadığı örseleyici (traumatic) ve olumsuz yaşam olayları geçmişi olumsuz değerlendirmenin sebebi olabilmektedir. Ayrıca yoğun örseleyici deneyimler, kişinin geçmiş, şimdi ve gelecek zamandan izole olarak zamansal çözülmeye neden olabilir (Holman ve Silver, 1998). Bu bağlamda örseleyici olaylara bilişsel ve duygusal olarak odaklanma eğiliminde olan kişilerin uzun süreli psikolojik rahatsızlık yaşadığı görülmektedir.

Geçmiş olumsuz yönetime sahip bireyler kişiler arası ilişkileri yetersiz veya asgari düzeydedir. Gelecekteki ödüller için çalışmaya motive olmakta zorluk yaşayabilir. Bireyin geçmişte yaşadığı ya da olumsuz algıladığı yaşam olayları kişinin şimdiki zamandaki davranışlarını etkilemektedir. Genel olarak bu kişiler sağlıklı bir profil çizmektedir. Geçmiş olumsuz; ruminasyon, depresyon, kaygı, saldırganlık, düşük yaşam doyumu, mutsuzluk ve düşük benlik saygısını yordamaktadır (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1993; Zimbardo ve Boyd, 1999).

#### **2.1.3.1.2. Geçmiş Olumlu Zaman Perspektifi**

Geçmiş olumlu zaman perspektifi, geçmişin sıcak, nostaljik, duygusal gibi olumlu tutumlarla değerlendirilmesidir. Bu kişiler, olumlu ya da olumsuz deneyimleri genellikle

pozitif bir yaklaşımla anımsamaktadır. Olumsuz deneyimler geçirseler dahi olumlu yanları görebilme eğilimindedir. Ayrıca bu kişiler hayata karşı daha olumlu, iyimser, öz güvenli ve dayanıklı olduğu belirtilir. Bu boyutta yüksek puan kişilerin saldırganlık, depresyon ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan bu kişilerin benlik saygısı ve mutluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci yönelimler psikolojik rahatsızlıklarla güçlü bir ilişkiye sahipken geçmiş olumlu zaman yönelimi ruh sağlığı için koruyucu bir işleve sahiptir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Geçmiş olumlu yönelime sahip olanlar, geçmiş olumsuz kişilere göre daha yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğu görülmektedir (Boniwell, Osin, Linley ve Ivanchenko, 2010).

#### **2.1.3.1.3. Şimdi Kaderci Zaman Perspektifi**

Şimdi kaderci zaman perspektifi, şimdi ve gelecek zamana dair kaderci tutum göstermeyi ifade eder. Bu zaman yönelime sahip olanlar, yaşamları üzerinde daha az kontrol sahibi olduğunu, dış faktörlerin etkisinin fazla olduğu, geleceğin önceden belirlendiği ve yapacağı eylemlerin geleceğe bir etkisi olmayacağını düşünür. Sorumluluklardan kaçınmayı veya karar durumlarında karar vermemeyi tercih edebilir. Bu kişiler umutsuzluk ve çaresizlik duyguları içerisinde karşılaştığı olumsuz yaşam olaylarına boyun eğmesi gerektiğini düşünür. Ayrıca sahip olduğu olumlu deneyimleri şans olarak değerlendirir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Genel olarak yaptıkları ve yapacakları davranışların yaşamlarında bir farklılık oluşturacağına inanmamaktadır. Mevcut yaşamlarından memnuniyetsiz olma eğiliminde olan kişiler yaşamlarındaki sıkıntıların düzeleceğine inanmamaktadır. Bu bağlamda bu kişilerin yaşama karşı daha pasif bir dünya görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Şimdi kaderci yönelim; umutsuzluk, kötümserlik yüksek düzeyde depresyon, kaygı ve öfke ile ilişkilidir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Şimdi kaderci boyutu yüksek olan kişiler; düşük öz saygı, düşük düzeyde yaşam doyum ve düşük olumlu duygulanım deneyimleme eğilimindedir (Zhang ve Howell, 2011).

#### **2.1.3.1.4. Şimdi Hazcı Zaman Perspektifi**

Şimdi hazcı zaman perspektifi, kişinin dürtüsel bir şekilde mevcut zamanda hazzı odaklandığı ve davranışlarının gelecekteki sonuçlarıyla ilgilenmediği bir yönelimdir. Bu kişiler yaşama yönelik haz odaklı, yeni arayışlar içerisinde ve risk almaktadır. Gelecek zaman yönelimin tam tersi olarak yarını önemsemeyen bugünün zevki için yaşamakta ve acıdan kaçmaktadır. Aynı zamanda oldukça enerjik olma, birçok aktiviteye katılma ve çeşitli

spor etkinliklerine katılmaya isteklidir. Geleceğin ödülleri için mevcut zamanda herhangi bir fedakârlık göstermeden zevk ve heyecana yönelme eğilimindedir. Bu bağlamda yüksek şimdi hazcı yönelime sahip olma; hedeflerin belirsizliği, gelecekteki sonuçları dikkate almama, düzeni sürdürmekte zorluk, düşük tutarlılık ve düşük ego ve düşük dürtü kontrolü ile ilişkilidir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Şimdi hazcı zaman yönelimi; suç, kumar ve bağımlılık gibi riskli davranışlarla beraber ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilidir (Hodgins ve Engel, 2002; Zhang ve Howell, 2011).

Şimdi hazcı zamana sahip olanlar, yaşamda zevkli gördüğü taraflara yönelme eğilimindedir. Kruger, Reischl ve Zimmerman (2008), şimdi hazcı zaman perspektifi ile çevresel risk faktörleri ve antisosyal davranışlar arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Zimbardo ve diğerleri (1997) şimdiki zaman perspektifinin riskli araç kullanma davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu gösteren bir araştırmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla şimdiki zaman odaklı ve daha fazla risk aldıkları belirtilirken kadınların daha fazla gelecek zaman odaklı olduğu belirtmektedir. Aynı zamanda şimdiki zaman perspektifi ile sigara, alkol ve uyuşturucu gibi madde kullanımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

#### **2.1.3.1.5. Gelecek Zaman Perspektifi**

Gelecek zaman perspektifi, geleceğe yönelik hedef belirleme ve ödüller için çaba harcamayı ifade eder. Gelecek yönelim, Batı toplumlarındaki bireyler için daha yüksek sosyoekonomik statü ve akademik başarıyı öte yandan daha az heyecan ve risk alma davranışlarıyla betimlenmektedir. Bu boyut, gelecekteki hedeflerin planlanması ve bunlara ulaşabilme çabasıyla karakterize olmuştur. Bu nedenle düşük düzeyde yenilik ve heyecan arayışı, sorumluluk, tutarlılık ve ödül bağımlılığı ile ilişkilidir. Bu kişilerin öz-kontrol becerilerinin daha iyi olduğu belirtilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Gelecek yönelimi yüksek olanlar, uzun vadeli hedefleri ulaşabilmek için uygun stratejileri planlamada iyidir. Öte yandan hedeflerine ulaşmaya dair hırsları, kişisel ve sosyal ilişkilerin ihmal edilmesine yol açabilir (Keough ve diğ., 1999). İlerlemekte olan zamana karşı kendilerini baskı altında hisseden bu bireyler, zamanın sıkışıklığı duygusundan kurtulmak ve görevlerini yerine getirebilmek için son derece planlı davranışlarda bulunabilir. Zaman baskısı hisseden ancak hedeflerine ulaşmak isteyen kişiler mevcut zevklerini kolay bir şekilde feda edebilmektedir. Ayrıca bu kişiler, zamanı verimli kullanma konusunda kendilerini baskı altında hissettiği ve mevcut yaşamlarında çok az boş zamanlarının olduğunu belirtmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Gelecek zaman perspektifi, hedeflere ulaşmak için farklı alanlarda etkili öz düzenlemeyi belirleyen önemli bir faktör görülmektedir (Dí'az-Moralez ve Ferrari, 2015). Michalski ve Shackelford (2010) yapmış olduğu bir araştırmada gelecek zaman yönelimi öz denetim, sosyal yetkinlik, eğitim başarısı, hayal kırıklığı ve strese karşı dayanıklılık dahil olmak üzere çok çeşitli sonuçlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Gelecek yönelimi; hazzı erteleme, sabır, başarı, motivasyon, öz-kontrol becerisi ile pozitif yönde ilişkilidir. Aynı zamanda, risk alma, dürtüsellik, erteleme davranışı ve genel kaygı düzeyi ile negatif yönde ilişkilidir (Shipp, Edwards ve Lambert, 2009; Strathman, Gleicher, Boninger ve Edwards, 1994; Zajenkowski ve diğ., 2015).

Özetle, zaman perspektifi, beş boyut ile betimlemiştir. Geçmiş olumsuz (geçmişe karşı kötümser tutum), geçmiş olumlu (geçmişe duygusal bakış), şimdi kaderci (çaresiz ve umutsuz tutum), şimdi hazzı (şu anki memnuniyet) ve gelecek (gelecek hedefler için çabalamak) olmak üzere beş boyut olarak açıklamıştır. İnsanlar, potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmek için tüm zaman perspektiflerin uyumlu bir şekilde çalışmasına ihtiyaç duymaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

### **2.1.3.2. Dengeli Zaman Perspektifi**

Bireyler, bilinçsiz ve otomatik olarak belirli zaman perspektiflerine odaklanma eğilimindedir. Kişi, zaman perspektiflerini durumlara göre ayarlarken farklı zaman çerçeveleri kullanma eğilimleri kişiler arasında farklılık göstermektedir. Zamansal yönelimler, öğrenilmiş bilişsel stillerle birlikte kullanımı, durumsal ve çevrenin taleplerine uygun olarak önemli ölçüde değişebilir (Zimbardo, Marshall ve Maslach, 1971). Bu bağlamda ideal bir zaman perspektif yapısı, uyarlanabilir olarak kabul edilen “dengeli zaman perspektifi” olarak ifade edilmektedir. Dengeli zaman perspektifi, çevrenin gereksinimlerine ve taleplerine yanıt olarak zaman boyutları arasında geçiş yapma yeteneğidir. Bireyin karşılaştığı durumlar karşısında uygun olan zamansal yönelimler arasında esnek bir geçişe imkân sağladığı belirtilir (Boniwell ve Zimbardo, 2004).

Bireylerin toplumsal işlevleri, psikolojik ve fiziksel sağlıkları için olarak en uygun olanın dengeli zaman perspektifi olduğu belirtilir. Örneğin, kişi kariyer planları yaparken geleceğe odaklı, arkadaşları ile sosyalleşirken şimdiki zamana odaklı ve kimlik oluştururken geçmiş odaklı düşünebilmektedir. Bununla birlikte belirli zaman perspektifleri diğerlerine göre daha fazla veya daha az kullanılabilir (Keough ve diğ., 1999). Bireyin yaşamını tehdit eden olaylar, zaman perspektifinin tüm boyutları kullanabilme yeteneğini bozabilmektedir.



Bu durumda kişi, belirli zaman yönelimlerini aşırı kullanma ve diğerlerini ihmal eden bir ön yargı geliştirebilme eğilimindedir (Zimbardo ve Boyd. 1999).

Bireylerin kişisel zaman yönelimlerini yapılandırma, zamanı amaçlı ve planlı algılama düzeyi belirli bilişsel stratejiler ve kişilik özellikleriyle bağlantılı olarak bireysel farklılıklar göstermektedir. Bilişsel süreçleri etkileyen faktörlerden biri olan öznel zaman algısı, bireyin bilişsel performansları üzerine etkisine dair çalışmalar yürütülmüştür. Nosal (1990), bilişsel işleyiş üzerine etkili olan kendini izleme, öz düzenleme, kontrol esnekliği-katılığı ve denetim odağının yanında zaman yönelimi yapısını da bilişsel stilin bir boyutu olarak ele almaktadır (akt. Kozhevnikov, 2007).

Bazı araştırmacılara göre, zaman algısı, kişinin eylemlerini zaman içinde kontrol etme ve planlama konusunda önemli bir faktördür (Kozhevnikov, 2007). Aynı zamanda zaman perspektifi; bilgi ve deneyim, bellek, akıcı ve kristalize zekâ, yürütücü işlev ve üstbiliş beceri gibi birçok bilişsel yapı ile ilişki içerisindedir. Zaman perspektifi yürütücü işlev ve üstbiliş süreçlerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel performans açısından özellikle şimdi kaderci yönelimi düşük görev sorumluluğuyla, geçmiş olumsuz yönelim ise yüksek düzeyde stres ile bağlantılıdır. Genel olarak geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri düşük bilişsel performanslarla bağlantılı olduğu bulunmuştur (Witowska ve Zajenkowski, 2018, 2019; Zajenkowski ve diğ., 2015).

### **2.1.3.3. Zaman Perspektifi ve Psikolojik Sağlık**

Zaman perspektifleri çeşitli davranışsal ve psikolojik sonuçları öngördüğü belirtilmektedir. Cohen'e (1967) göre, durumlara uygun olmayan zamansal yönelimle gelişen sorunlar, bireyin geleceğe bakışını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, bireyin hedef odaklı davranışlarını, kontrol duygularını ve ruh sağlığını etkileyebileceğini ifade etmiştir (akt. Keough ve diğ., 1999). Zaman perspektifi bireyin ruh sağlığını farklı açılardan etkilemektedir. Örneğin, geçmiş olumsuz zaman perspektifi depresyonla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Travma, depresyon veya kaygı gibi sorunlara sahip olanların düşünce yapılarına bakıldığında, olumlu geleceği düşünmemektedir. Geçmişteki olumsuz deneyimleri defalarca yeniden yaşayarak şimdi zamandan kopmakta veya geleceği düşünmekten kaçınmaktadır (Sword, Sword ve Brunskill, 2015).

Depresif ve intihara eğilimli bireyler, sürekli geçmişte kalan olumsuz deneyimlere odaklanmakta ve geleceğe yönelik umutsuz bir bakış açısına sahiptir. Geçmiş olumsuz zamana odaklanan insanlar daha depresif olduğu ve daha çok intihar düşüncesine sahip

olduğu belirtilir. Bunun aksine geçmiş olumlu zaman perspektifi yüksek olan kişiler daha az kişisel problemlere sahipleri olduğu belirtilir. Olumlu gelecek beklentisi, intihara karşı koruyucu bir işleve sahiptir (Lavender ve Watkins, 2004). Gelecek ve geçmiş olumlu zamansal çerçeveler, bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarının üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır (Keough ve diğ., 1999). Genel anlamda geçmiş olumlu zaman perspektifi geçmişin kabulünü, geçmiş olayları olumlu algılama, köklerine sahip çıkma bağlılığını yansıtır. Bu nedenle geçmiş olumlu ile kişinin çeşitli sağlıklı işleyiş yapıları arasında bir ilişki vurgulanmaktadır (Stolarski, Matthews, Postek, Zimbardo ve Bitner, 2014; Van Beek, Berghuis, Kerkhof ve Beekman, 2011).

Alanyazın incelendiğinde zaman perspektifi yapısı; yaşam doyumu (Çivitci, Şahin-Baltacı, 2018; Zhang ve Howell, 2011), kişilik özellikleri (Dunkel ve Weber, 2010; Şahin ve Yangil, 2019; Zimbardo ve Boyd, 1999), iyi oluş (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008), akademik başarı (Adelabu, 2007; Horstmanshof ve Zimitat, 2007), erteleme (Díaz-Morales, Ferrari ve Cohen, 2008; Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva, 2018), kontrol odağı (Kızanıklı ve Konaklıoğlu, 2016) dürtüsel davranış (Demir, 2019), madde kullanımı (Apostolidis, Fieulaine, Simonin ve Rolland, 2006; Wills, Sandy ve Yaeger, 2001), antisosyal davranış (Kruger ve diğ., 2008), stres (Papastamatelou ve diğ., 2015), intihar düşüncesi (Laghi, Baiocco, D'Alessio ve Gurrieri, 2009), sosyal ilişkiler (Holman ve Zimbardo, 2009), sosyal destek algısı (Cihandide, 2013), üstbilis becerileri (Witowska, ve Zajenkowski, 2019; Zajenkowski ve diğ., 2015), duygu düzenleme (Bürhan-Çavuşoğlu, Oktay ve Arlı, 2020; Demir, 2019) ve bilinçli farkındalık (Brown, 2017) gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir.

Özetle araştırmalar, günlük yaşamda insan doğasının işleyişi için zaman perspektifinin önemini vurgulanmaktadır. Çok sayıda araştırma zaman perspektifinin insan işleyişinin duygusal, motivasyonel ve sosyal yönleri dahil olmak üzere çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinliğe yönelik, zaman perspektifi ile akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi ile bilişsel işlevlere yönelik yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Bilişsel Esneklik ile Akademik Öz-Yetkinliğe Yönelik Araştırmalar

Bilişsel esneklik yapısına bakıldığında kişinin durumlara uyum sağlama esnek olmaya dair öz-yetkinliğe sahip olması gerektiği söylenmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olanların öz-yetkinlik düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilir. Çelikkaleli (2014) yürüttüğü araştırmada ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleriyle yetkinlik inançları (akademik, sosyal ve duygusal) arasındaki ilişkiyi ve bu yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği yordama düzeyini incelemiştir. Araştırma, 270 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi ve Bilişsel Esneklik Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklikle akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal ve sosyal yetkinlik inançları, bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Zahal (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada bilişsel esneklik, öğrenme stilleri ve sınav başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, müzik öğretmenliği programı için özel yetenek sınavına giren 449 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Bilişsel Esneklik Envanteri ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacının sonucuna göre bilişsel esneklik puanlarıyla sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esnekliği yüksek olan katılımcıların sınav başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan bilişsel esneklik düzeyleri öğrenme stillerinin boyutları olan yerleşme ve değiştirme stillerinin göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Doğan-Laçın (2015) tarafından yürütülen araştırmada öz-yetkinlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 549 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Genel Öz-yetkinlik Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri ile elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; bilişsel esneklik ile öz-yetkinlik ve stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım, iyimser ve sosyal destek arama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Genel öz-yetkinlik ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Akçay-Özcan ve Kıran-Esen (2016) tarafından yürütülen araştırmada bilişsel esneklik ile öz-yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 14-18 yaşları arasındaki 1035 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile akademik öz-yetkinlik, sosyal öz-yetkinlik, duygusal öz-yetkinlik ve genel öz-yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yetkinlik düzeylerinin de artacağı ifade edilmektedir.

Kıran-Esen, Özcan ve Sezgin (2017) genel öz-yetkinlik, akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinlik ve başarı ile bilişsel esneklik ilişkisini incelemiştir. Araştırma, 15-18 yaşları arasında değişen 760 lise öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Öz-Yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrencilerin başarı bilgileri TEOG sınavı sonucundan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik, duygusal, sosyal ve genel öz-yetkinlik ve akademik başarı değişkenleri bilişsel esnekliği anlamlı düzede yordadığı görülmektedir.

Taş ve Deniz (2018) tarafından yapılan araştırmada; bilişsel esneklik, problem çözme ve matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sekizinci sınıf 638 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Bilişsel Esneklik Envanteri, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunlara ek olarak öğrencilerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri, matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlikleri anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Sevari (2020) yürütmüş olduğu araştırmada bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinliğin aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İran Ahvaz şehrinde öğrenim gören 280 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluş, akademik öz-yetkinlik, sosyal öz-yetkinlik ve duygusal öz-yetkinlik ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda sosyal öz-yetkinlik ve

duygusal öz-yetkinlik, psikolojik iyi oluş ile pozitif bir ilişki söz konusuysen akademik öz-yetkinlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Demirtaş (2020) akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinliğin bilişsel esneklik ve zihinsel iyi oluş arasındaki ilişkiye etkisini incelemiştir. Araştırma, yaşları 14-18 arasında değişen 392 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Bilişsel Esneklik Envanteri, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği ve Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliğin öz-yetkinlik inançları ve zihinsel iyi oluşun alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinliğin bilişsel esneklik ve zihinsel iyi oluşa arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

### **2.2.2. Zaman Perspektifi ile Akademik Öz-Yetkinliğe Yönelik Araştırmalar**

Zaman perspektifi akademik anlamda; beklenti oluşturma, kısa ve uzun vadeli hedefler belirleme ve motivasyon süreci gibi durumları etkilemektedir. De Volder ve Lens (1982) akademik başarı ile gelecek zaman perspektifi üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırma 251 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yüksek not ortalamasına ve çalışma sürekliliğine sahip öğrencilerin geleceğe yönelik olarak uzak hedeflere daha fazla önem verdiği bulunmuştur. Buna ek olarak bu öğrenciler, akademik çalışmalarını hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak algıladıkları ifade edilir.

Worrell, McKay ve Andretta (2015) tarafından yapılan bir araştırmada zaman perspektifi ile psikososyal değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kuzey İrlanda'da liseye devam eden 1620 ergenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz, şimdi kadercı ve şimdi hazcı arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusuysen gelecek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal öz-yetkinlik ile şimdi hazcı ve gelecek pozitif yönlü ilişkiysen geçmiş olumsuz ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ve şimdi hazcı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Akırmak (2019), Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri'nin Türkiye örnekleminde geçerlilik güvenirlik çalışmasını yürütmüştür. Araştırma kapsamında 534 katılımcı ile ölçeğin Türkçe versiyonu uyarlanırken diğer bir yandan 234 katılımcı ile zaman perspektifi ile kişilik, kontrol odağı, benlik saygısı ve öz-yetkinlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu ve gelecek zaman perspektifleri

arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusuysen geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Zebardast, Besharat ve Hghighatgoo (2011) tarafından yapılan çalışmada zaman perspektifi ile öz-yetkinlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 391 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre öz-yetkinlik düzeyi ile gelecek zaman perspektifi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-yetkinlik düzeyiyle geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öz-yetkinlik düzeyi yüksek olan bireylerin daha olumlu zaman perspektifine sahip olduğu ifade edilmektedir.

Steyn (2012) yapmış olduğu çalışmada akademik yetkinlik ve zaman perspektifi yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini üniversite birinci sınıf olan 178 Afrikalı öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre geçmiş olumsuz zaman perspektifi, akademik yetkinlik ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bununla birlikte akademik yetkinliğe ilişkin olarak zaman perspektifinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ifade edilmiştir.

Van Lill ve Naude (2014) tarafından yürütülen çalışmada akademik yetkinlik düzeyi ile zaman perspektifi ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Güney Afrika Üniversitesi'nde öğrenim gören 178 birinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre geçmiş olumsuz zaman perspektifi, akademik yetkinlik ile anlamlı bir ilişkiye sahip olan tek zaman çerçevesidir. Akademik yetkinlik ile geçmiş- olumsuz zaman perspektifi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kvasková ve Almenara (2019) yürütmüş oldukları çalışmada zaman perspektifi ile kariyer kararı verme yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 1753 genç yetişkin katılmıştır. Analizler sonucunda kariyer kararı verme yetkinliği şimdi hazır ve gelecek zamanla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiliysen şimdi kaderci ve geçmiş olumsuz zaman perspektifi ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Shell ve Husman (2001) tarafından yapılan çalışmada gelecek zaman perspektifi, başarı ve öz düzenleme inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, 198 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda akademik başarı düzeyi, öz-yetkinlik ve gelecek zaman perspektifiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Aynı zamanda gelecek zaman perspektifi, çalışma çabası ve ders çalışma süresiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Mello ve Worrell (2006) zaman perspektifinin yaş, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 722 ortaokul ve lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre yaşın artması ile şimdi hazır zaman boyutu ilişkili bulunmuştur. Gelecek hakkındaki olumsuz düşünceler kız öğrencilerin erkeklere göre daha az olduğu ifade edilir. Ayrıca akademik başarı şimdi kadenci boyutla negatif yönde ilişkili ve gelecek boyutla pozitif yönde ilişkilidir.

Van der Linde, Naudé ve Esterhuyse (2010) tarafından yürütülen araştırmada zaman perspektifi ve akademik performans ilişkisini incelemiştir. Araştırma, Güney Afrikalı 12. sınıf olan 413 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademik performansı ile şimdi kadenci ve gelecek zaman perspektifleri arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Şimdi kadenci zaman perspektifi ile akademik performans arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda gelecek zaman perspektifi ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

### **2.2.3. Zaman Perspektifi ve Bilişsel İşlevlere Yönelik Araştırmalar**

Zaman perspektifi üstbiliş süreçleri ve yürütücü işlev gibi birçok bilişsel işlevlerle yakından ilişkilidir. Alanyazın incelendiğinde geçmiş olumsuz ve şimdi kadenci boyutlar daha düşük düzeyde bilişsel performanslarla ilişkilendirilmiştir. Bolotova ve Hachaturova (2013) yürütmüş oldukları araştırmada kişiler arası çatışmada başa çıkma stratejileri (bilişsel, duygusal ve davranışsal) seçiminde zaman perspektifinin rolünü incelemiştir. Araştırma 295 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, gelecek zaman boyutu kişiler arası çatışmalarda bilişsel ve davranışsal başa çıkma, geçmiş olumsuz boyut duygusal başa çıkma stratejileriyle ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda şimdi kadenci boyut, geri çekilme ve kaçınma gibi uyumsuz davranış stratejilerle ilişkili bulunmuştur.

Zajenkowski, Stolarski, Witowska, Maciantowicz ve Łowicki (2016) zaman perspektifleri ile akıcı zekâ (fluid intelligence) ve yürütücü kontrol (executive control) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 233 Polonyalı yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre daha dengeli zaman perspektifine sahip profilin daha yüksek akıcı zekâ ve daha yüksek yürütücü kontrolle pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak yürütücü kontrol ve dengeli zaman perspektifi arasındaki ilişkiye akıcı zekanın aracılık ettiği bulunmuştur.

Witowska ve Zajenkowski (2018) tarafından yürütülen araştırmada zaman perspektifi ve yürütücü kontrol arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 128 katılımcıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci boyut, engelleme (inhibition) ile negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Geçmiş olumlu ve gelecek zaman perspektifleri, görevi yerine getirirken düşük stres düzeyi ve yüksek düzeyde görev sorumluluğu (task engagement) ile ilişkiliyken geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci boyut, daha düşük görev sorumluluğu ve görev öncesi stresle ilişkili bulunmuştur.

Witowska ve Zajenkowski (2019) tarafından yürütülen araştırmada; zaman perspektifi, işleyen bellek güncellemesi (working memory updating) ve bilişsel geçiş (cognitive switching) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 200 katılımcıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucunda geçmiş olumlu ve şimdi kaderci boyutları işleyen belleğin güncellemesi ile ilişkili bulunmuştur. Geçmiş olumlu boyut, yüksek düzeyde pozitif ruh hali ve yüksek düzeyde işleyen bellek puanları ilişkiliyken, şimdi kaderci boyut, düşük pozitif ruh hali ve daha düşük düzeyde işleyen bellek puanlarıyla ilişkili bulunmuştur. Diğer bir yandan zaman perspektifinin hiçbir boyutu bilişsel geçiş ile ilişkili bulunmamıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve istatistik analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeline dayalı betimleyici bir çalışmadır. Araştırmada bağımlı değişken bilişsel esneklik düzeyi iken bağımsız değişken olarak akademik öz-yetkinlik düzeyi, zaman perspektifi boyutları ve bazı demografik değişkenler (cinsiyet, mezuniyet durumu, KPSS hazırlanış sayısı) kullanılmıştır. Araştırmada kontrol değişkeni olarak algılanan stres düzeyi ele alınmıştır.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu atama bekleyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde Covid-19 salgını sebebiyle katılımcılara ulaşmada zorluk yaşandığı için bu araştırma kapsamında örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme zaman, maliyet veya işgücü açısından var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay, ulaşılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırma grubu, 21-34 yaş aralığında olan 422 kadın (%79,2) ve 111 erkek (%20,8) olmak üzere toplam 533 atama bekleyen öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan atama bekleyen öğretmenlerinin 129'u (%24,2) üniversite son sınıf olmakla birlikte 404 (%75,8)'ü mezundur.

Araştırma grubunu oluşturan atama bekleyen öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1.1.'de sunulmuştur.

Tablo1.1 *Atama Bekleyen Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kadın	422	79.2
Erkek	111	20.8

Araştırma grubunu oluşturan atama bekleyen öğretmenlerin bölümlere göre dağılımı göre dağılımı Tablo 1.2.'de sunulmuştur.

Tablo 1.2. *Atama Bekleyen Öğretmenlerin Bölümlere Göre Dağılımı*

Bölüm	Frekans (n)	Yüzde (%)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	233	43.7
Sınıf Öğretmenliği	60	11.3
Fen Bilimleri	43	8.1
Türk Dili ve Edebiyatı	9	1.7
Okul Öncesi	24	4.5
İlköğretim Matematik	39	7.3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	12.6
İngilizce	10	1.9
Sosyal Bilgiler	8	1.5
Özel Eğitim	7	1.3
Beden Eğitimi	4	.8
Bilişim Teknolojileri	5	.9
Türkçe	5	.9
Görsel Sanatlar	1	.2
Coğrafya	2	.4
Tarih	16	3.0

Araştırma grubunu oluşturan atama bekleyen öğretmenlerin KPSS hazırlanış sayısına göre dağılımı Tablo 1.3.'de sunulmuştur. KPSS hazırlanış sayısına ilişkin analizler 4,5 ve 6 kez olan grupların frekansı az olması sebebiyle bir araya getirilmiş ve bu gruptaki katılımcılar 4. gruba eklenerek devam edilmiştir.

Tablo 1.3. *Atama Bekleyen Öğretmenlerin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Dağılımı*

KPSS Hazırlanış Sayısı	Frekans (n)	Yüzde (%)
1,00	163	30.6
2,00	112	21.0
3,00	181	34.0
4,00	62	11.6
5,00	11	2.1
6,00	4	.8

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, bağımlı değişken olan bilişsel esnekliğin ölçülmesi amacıyla Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) (Gülüm ve Dağ, 2012); bağımsız değişkenlerden akademik öz-yeterliliğin ölçülmesi için Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği (AÖÖ) (Yılmaz ve diğ., 2007) ve zaman perspektifinin ölçülmesi için Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ) (Akın ve diğ., 2015) kullanılmıştır. Bununla birlikte kontrol değişkeni olan algılanan stres düzeyinin ölçülmesi için Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) (Eskin ve diğ., 2013) kullanılmıştır. Atama bekleyen öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamındaki katılımcıların cinsiyet, yaş, KPSS hazırlanış sayısı ve mezuniyet durumu bilgilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

#### 3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) bireylerin zor durumlar karşısında alternatif ve uyumlu düşünceler üretebilme becerisini ölçme amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde (1-Hiç uygun değil, 5-Tamamen uygun) olup toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 4, 7, 9, 42 11 ve 17. maddeler ters kodlanarak toplam puan elde edilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Ölçekten alınan puan arttıkça bilişsel esnekliğin de artmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın verileri 266 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda "alternatif (1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20)" ve "kontrol (2, 4, 7, 9, 11, 15, 17)" olmak üzere iki alt boyut saptanmıştır. Ölçeğin alternatif boyutunda "Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım." ve kontrol boyutunda "Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim." gibi maddeler yer almaktadır. Ölçek maddelerinin toplam varyansın: %49,8'ni açıkladığı belirtilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı toplam puan için .90, alternatif ve kontrol alt boyutları için sırasıyla .89 ve .85 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği ile arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve korelasyon değerlerinin -.27 ile .44 arasında değişmektedir. Bu

çalışma kapsamında iç tutarlık katsayısı toplam puan için .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan alternatif için .88 ve kontrol için .86 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Akademik Öz-yetkinlik Ölçeği (AÖÖ)

Akademik Öz-yetkinlik Ölçeği (AÖÖ) Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması 672 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçek, tek faktörlü bir yapıda olup toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipinde (1-Bana hiç uymuyor, 4-Bana tamamen uyuyor) öz bildirim dayalı olan ölçeğin 7. maddesi ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan akademik öz-yetkinlik ile ilişkilidir. Ölçekte “Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.” ve “Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.” gibi maddeler yer almaktadır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre Kaiser-Mayer-Olkin değeri .83 ve Bartlett testinin anlamlı ( $\chi^2 = 1230,09$ ,  $p < .05$ ) olduğu saptanmıştır. Ölçek maddeleri tek boyutta olup varyansın %45’ini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile Benlik Saygısı Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .435$ ,  $p < .01$ ). Bu çalışma kapsamında akademik öz-yetkinlik için iç tutarlık katsayısının .76 olduğu saptanmıştır.

### 3.3.4. Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ)

Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ) bireylerin zaman perspektifi yönelimlerini belirlemek amacıyla Zhang, Howell ve Bowerman (2013) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen ve 56 maddeden oluşan Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (ZZPE)’nin kısaltılmış versiyonudur. Ölçek beşli Likert tipinde (1- Hiç uygun değil, 5- Tamamen uygun) olup yer alan maddeler tersten puanlanmamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Akın ve diğerleri (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 25-50 olan 171 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada ilk olarak ölçeğin Türkçeye çevirisi dil uzmanlarınca yapılmıştır Ardından dilsel

eşdeğerliği ve ölçme değerlendirme açılarından incelenmiştir ve gerekli düzenlemelerin ardından ölçeği uygulamaya hazır hale getirmişlerdir.

Ölçekteki boyutlara ilişkin örnek maddeler şunlardır: Olumsuz-geçmiş için “Geçmişte başıma gelen kötü şeyler hakkında düşünürüm.”, olumlu-geçmiş için “Güzel günlerle ilgili mutlu anıları kolaylıkla hatırlarım.”, şu anki-kadercilik için “Genellikle iyi şans, çok çalışmaktan daha çok kazandırır.”, şu anki-hazcılık için “Hayatıma heyecan katmak benim için önemlidir.” ve gelecek için “Bir şeye ulaşmak istersem, kendime hedefler belirlerim ve hedeflerime ulaşmak için belirli yöntemler düşünürüm.”.

Çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlık ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç- tutarlık katsayıları olumsuz-geçmiş için .82, olumlu-geçmiş için .69, şu anki-kadercilik için .57, şu anki-hazcılık için .76 ve gelecek için .42 olarak bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .21 ile .82 arasındadır. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .84, .52, .39, .71 ve .55 olarak bulunmuştur.

### 3.3.5. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ), Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından bireyin stres belirtilerinin sıklığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 0-Hiçbir zaman ila 4-Çok sık arasında değişen beşli Likert tipi olup toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Bu 14 maddelik Algılanan Stres Ölçeği'nin yanında, ASÖ-10 (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14) ve ASÖ-4 (2,6,7, 14) olmak üzere iki formu da bulunmaktadır. Ölçekte yer alan yedi maddenin (4,5,6,7,9,10,13) puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. ASÖ-14'ten alınabilecek en düşük puan sıfır ve en yüksek puan 56'dır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireylerin algıladığı stresin fazla olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler şunlardır: “Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?” ve “Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkelenediniz?”.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Eskin ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 234 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. ASÖ-14, ASÖ-10 ve ASÖ-4'nin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında sırasıyla .84, .82 ve .66 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .87, .88 ve .72 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda ASÖ-14, “stres-rahatsızlık”

ve “yetersiz öz-yeterlik” olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulmuşlardır. Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında ASÖ puanları ile Beck Depresyon Ölçeği ( $r = .64, p < .01$ ) ve Hayat Olayları Listesi puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun sonucunda ASÖ-14 puanlarıyla depresyon ( $r = .64, p < .01$ ) ve hayat olayları ( $r = .45, p < .01$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada algılanan stres düzeyi için iç tutarlık katsayısının .88 olduğu saptanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde araştırma kapsamında kullanılacak ölçekleri uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Ardından verilerin toplanma sürecinin etik uygunluğu için Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak çevrim içi yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için Google Formlar aracılığıyla Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeği kısımlarından oluşan birleşik bir form oluşturmuştur. Hazırlanan ölçekler katılımcılara dijital platformlar aracılığıyla internet üzerinden çevrim içi olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde gönderilmiştir. Araştırma ölçekleri, link adresi üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Ölçeklerin başında araştırmaya ilişkin açıklamalar belirtilmiş ve katılım gönüllü olduğu için Bilgilendirilmiş Onam Formu yer verilmiştir.

Bu formda, araştırmanın gönüllü olduğu, araştırmanın amacı, verilen cevapların gizli kalacağına, bilgi almak istediklerinde araştırmacıyla mail adresi üzerinden iletişime geçebileceği ve cevapların yalnızca bu araştırma için kullanılacağına dair açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılmayı kabul edenlerin izni alındıktan sonra ölçek sorularına geçilmektedir. Ölçekler, katılımcılar tarafından kimlik bilgileri belirtilmeden doldurulmuş ve verilerin gizliliği hususunda araştırmacı tarafından elektronik ortamda saklanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce toplanan veriler kontrol edilmiş ve hatalı işaretleme yapan katılımcılar veri setinin dışında bırakılarak analize dahil edilmemiştir. Ardından veri setinde uç değerlerin bulunup bulunmadığını belirleme amacıyla Mahalanobis uzaklık değerlerinin hesaplanmış ve uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmek amacıyla verilerin çarpıklık

ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu doğrultuda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım için kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi varsayımları doğrultusunda çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı tespit etmek için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Ayrıca varyans artış faktörü (VIF) değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadaki gözlenen değişkenlerin; cinsiyet ve mezuniyet durumu kategorik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için  $t$  testi uygulanmıştır. Ayrıca gözlenen değişkenlerin KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi kullanılarak ortaya konulmuştur. Algılanan stresin, cinsiyetin, akademik öz-yetkinliğin ve zaman perspektiflerinin bilişsel esnekliği yordayıp yordamadığını saptanması amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi, bilgisayar ortamında SPSS 26.0 (Statistical Packet for The Social Science) programı yardımıyla ve 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde incelenen değişkenler ile ilgili betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra bağımsız örneklem  $t$  testi, tek faktörlü varyans analizi, değişkenler arası korelasyonlar ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmış ve bu analizlerden elde edilen bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

### 4.1. Verilerin Analize Hazırlanması

Araştırmanın analizlerine başlamadan önce veri seti kontrol edilmiştir. Araştırmaya toplam 576 kişi katılmış olup bunların 19'u hatalı işaretlemeler nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Kayıp veriler analiz edilmiş ve herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Ardından verilerde uç değerlerin belirlenmesi amacıyla Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve bunun sonucunda 43 kişi veri analizden çıkarılmıştır. Böylelikle araştırma 533 kişiden elde edilen veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Saçılma diyagramı matrisi yöntemiyle verilerin doğrusallığı kontrol edilmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 4.1.'e bakıldığında, değişkenlerin basıklık değerleri  $-0.39$  ile  $-0.08$  çarpıklık değerleri ise  $-0.55$  ile  $-0.04$  arasında olduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bu bağlamda veriler normallik varsayımını karşılamaktadır.

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multicollineratif) olarak ifade edilen bir sorun olabilmektedir. Çoklu bağlantı sorunun olup olmadığını incelemek için ilk olarak bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmış ardından varyans artış faktörü (VIF) değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların  $0.80$  üzerinde olması çoklu bağlantı sorununun olabileceğine işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde  $0.80$  değerinin altında korelasyonlara sahip olduğu görülmektedir. Webster (1992) VIF değerlerinin  $10$ 'a eşit veya büyük ( $VIF \geq 10$ ) olması durumunda çoklu bağlantı sorunu olacağını vurgulamaktadır (akt. Albayrak, 2005). Bu araştırmadaki VIF değerlerine bakıldığında çoklu bağlantı sorunu görülmemektedir. Bu bağlamda çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Regresyon analizinde kategorik değişkenler süreksiz olması nedeniyle gölge (dummy) değişken olarak veri setine kodlanması gerekmektedir (Çokluk ve diğ., 2012, s. 56). Bu bağlamda bilişsel esneklik



üzerinde olası etkisini kontrol etmek amacıyla cinsiyet, gölge değişkeni olarak kadın 1, erkek 0 olarak veri setine kodlanmıştır.

Araştırmada ele alınan bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi boyutlarının toplam puanları hesaplanmış ve betimleyici istatistikler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Esneklik	533	3.91	10.30	-.19	-.26
Akademik Öz-yetkinlik	533	3.00	3.62	-.04	-.38
Geçmiş Olumsuz	533	3.84	2.67	-.55	-.39
Geçmiş Olumlu	533	4.03	1.93	-.44	-.10
Şimdi Kaderci	533	3.34	2.37	-.12	-.32
Şimdi Hazcı	533	3.31	2.59	-.35	-.31
Gelecek	533	3.84	2.03	-.44	-.08

#### 4.2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizleri

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bilişsel esneklik ve bağımsız değişkenleri olan akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifinin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Bilişsel Esneklik	1	.381**	-.265**	.258**	-.203**	.183**	.163**
2. Akademik Öz-yetkinlik		1	-.207**	.207**	-.177**	.106*	.342**
3. Geçmiş Olumsuz			1	-.008	.217**	-.001	.003
4. Geçmiş Olumlu				1	.030	.125**	.174**
5. Şimdi Kaderci					1	.016	-.096*
6. Şimdi Hazcı						1	-.065
7. Gelecek							1

\*\* p<.01; \*p<.05

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinlik puan ortalamaları arasında  $r=.381$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Başka bir deyişle bireyin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça akademik öz-yetkinlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Bilişsel esneklik ile zaman perspektiflerinin boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında; bilişsel esneklik ile geçmiş olumsuz ( $r=-.265$ ,  $p<.01$ ) ve şimdi kaderci ( $r=-$

.203,  $p < .01$ ) zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir deyişle bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektif düzeyleri azaldığı söylenebilir. Bilişsel esneklik ile geçmiş olumlu ( $r = .258$ ,  $p < .01$ ), şimdi kaderci ( $r = .183$ ,  $p < .01$ ) ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında ( $r = .163$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin bilişsel esnekliği arttıkça geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri düzeyleri de arttığı söylenebilir.

Akademik öz-yetkinlik ile zaman perspektiflerinin boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında; akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu ( $r = .207$ ,  $p < .01$ ), şimdi hazcı ( $r = .106$ ,  $p < .05$ ) ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında ( $r = .342$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre akademik öz-yetkinlik düzeyi arttıkça geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifi düzeyleri artmaktadır. Akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ( $r = -.207$ ,  $p < .01$ ) ve şimdi kaderci ( $r = -.177$ ,  $p < .01$ ) zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir yandan akademik öz-yetkinlik arttıkça geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifi düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

### **4.3. Demografik Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlere İlişkin Bulgular**

Bu araştırmada atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi puan ortalamaları demografik değişkenler olan cinsiyet, mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

#### **4.3.1. Atama Bekleyen Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem  $t$  testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Bilişsel Esneklik	Kadın	422	3.86	.52	-3.791	.000**
	Erkek	111	4.07	.44		
Akademik Öz-yetkinlik	Kadın	422	2.98	.44	-2.172	.030*
	Erkek	111	3.08	.44		
Geçmiş Olumsuz	Kadın	422	3.91	.87	3.685	.000**
	Erkek	111	3.57	.89		
Geçmiş Olumlu	Kadın	422	4.05	.64	1.899	.058
	Erkek	111	3.92	.62		
Şimdi Kaderci	Kadın	422	3.34	.78	-.081	.936
	Erkek	111	3.35	.81		
Şimdi Hazcı	Kadın	422	3.29	.85	-.680	.497
	Erkek	111	3.36	.89		
Gelecek	Kadın	422	3.87	.66	1.650	.100
	Erkek	111	3.75	.73		

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Tablo 4.3. incelendiğinde bilişsel esneklik ( $t = -3.79$ ;  $p < .01$ ), akademik öz-yetkinlik ( $t = -2.17$ ;  $p < .05$ ) ve geçmiş olumsuz zaman perspektifi ( $t = 3.68$ ;  $p < .01$ ) puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre atama bekleyen erkek öğretmenlerin bilişsel esneklik ve akademik öz-yetkinlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Diğer yandan kadın öğretmenlerin geçmiş olumsuz zaman perspektifi düzeyleri erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur. Geçmiş olumlu ( $t = 1.89$ ;  $p > .05$ ), şimdi hazcı ( $t = -.81$ ;  $p > .05$ ), şimdi kaderci ( $t = -.68$ ;  $p > .05$ ) ve gelecek ( $t = 1.65$ ;  $p > .05$ ) zaman perspektifi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

#### 4.3.2. Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri puan ortalamalarının mezuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *t* testi kullanılmış, analiz sonuçları Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Mezuniyet Durumuna Göre İncelenmesi

	Mezuniyet Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Bilişsel Esneklik	Son Sınıf	129	3.86	.50	-1.192	.234
	Mezun	404	3.92	.51		
Akademik Öz-yetkinlik	Son Sınıf	129	2.92	.45	-2.140	.033*
	Mezun	404	3.02	.44		
Geçmiş Olumsuz	Son Sınıf	129	3.71	.99	-1.748	.082
	Mezun	404	3.88	.85		
Geçmiş Olumlu	Son Sınıf	129	4.01	.65	-.412	.680
	Mezun	404	4.03	.63		
Şimdi Kaderci	Son Sınıf	129	3.22	.79	-2.102	.036*
	Mezun	404	3.38	.78		
Şimdi Hazcı	Son Sınıf	129	3.45	.86	2.145	.032*
	Mezun	404	3.26	.85		
Gelecek	Son Sınıf	129	3.72	.70	-2.408	.016*
	Mezun	404	3.88	.66		

\* $p < .05$ 

Tablo 4.4. incelendiğinde bağımsız ve bağımlı değişken puan ortalamalarının mezuniyet durumlarına göre karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde bilişsel esneklik ( $t = -1.19$ ;  $p > .05$ ), geçmiş olumsuz ( $t = -1.74$ ;  $p > .05$ ) ve geçmiş olumlu ( $t = -.41$ ;  $p > .05$ ) zaman perspektifleri puan ortalamaları mezuniyet durumuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Akademik öz-yetkinlik ( $t = -2.14$ ;  $p < .05$ ), şimdi kaderci ( $t = -2.10$ ;  $p < .05$ ), şimdi hazcı ( $t = 2.14$ ;  $p < .05$ ) ve gelecek ( $t = -2.40$ ;  $p < .05$ ) zaman perspektifleri puan ortalamaları mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bulgular, mezunların akademik öz-yetkinlik ile şimdi kaderci ve gelecek zaman perspektifi puan ortalamalarının son sınıfların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir yandan son sınıfların şimdi hazcı zaman perspektifi puan ortalamaları mezun katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.3.3. Atama Bekleyen Öğretmenlerin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Atama bekleyen öğretmenlerin KPSS hazırlanış sayısına göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi ortalamalarının dağılımları Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Değişkenlerin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Ortalamaları*

	1		2		3		4 ve üstü	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Bilişsel Esneklik	3.86	.51	3.93	.50	3.91	.49	3.95	.57
Akademik Öz-yetkinlik	2.98	.46	3.03	.42	3.02	.44	2.95	.48
Geçmiş Olumsuz	3.78	.98	3.83	.90	3.88	.77	3.91	.91
Geçmiş Olumlu	4.04	.62	3.98	.68	4.05	.60	4.01	.70
Şimdi Kaderci	3.22	.80	3.37	.74	3.30	.80	3.66	.70
Şimdi Hazcı	3.41	.86	3.39	.81	3.16	.90	3.30	.80
Gelecek	3.80	.69	3.88	.65	3.94	.65	3.65	.68

Atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.6.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Atama Bekleyen Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	P
		Toplamı		Ortalaması		
Bilişsel Esneklik	Gruplar arası	.528	3	.176	.663	.575
	Gruplar içi	140.504	529	.266		
	Toplam	141.033	532			

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bilişsel esneklik puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $F(3.529) = .663$   $p > .05$ ). Atama bekleyen öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Atama Bekleyen Öğretmenlerin Akademik öz-yetkinlik Düzeylerinin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	P
		Toplamı		Ortalaması		
Akademik Öz-yetkinlik	Gruplar arası	.445	3	.148	.731	.534
	Gruplar içi	107.266	529	.203		
	Toplam	107.710	532			

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tablo 4.7. incelendiğinde, atama bekleyen öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı

bulunmuştur ( $F(3.529)=.731$   $p>.05$ ). Atama bekleyen öğretmenlerin zaman perspektifi boyutlarının KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Atama Bekleyen Öğretmenlerin Zaman Perspektifi Düzeylerinin KPSS Hazırlanış Sayısına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Geçmiş Olumsuz	Gruplar arası	1.321	3	.440	.554	.645
	Gruplar içi	420.267	529	.794		
	Toplam	421.589	532			
Geçmiş Olumlu	Gruplar arası	.400	3	.133	.322	.809
	Gruplar içi	218.989	529	.414		
	Toplam	219.388	532			
Şimdi Kaderci	Gruplar arası	10.339	3	3.446	5.680	.001**
	Gruplar içi	320.975	529	.607		
	Toplam	331.314	532			
Şimdi Hazcı	Gruplar arası	6.393	3	2.131	2.894	.035*
	Gruplar içi	389.559	529	.736		
	Toplam	395.952	532			
Gelecek	Gruplar arası	4.910	3	1.637	3.617	.013*
	Gruplar içi	239.336	529	.452		
	Toplam	244.246	532			

\*\*  $p<.01$ ; \* $p<.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde, atama bekleyen öğretmenlerin geçmiş olumsuz ( $F(3.529)=.554$ ,  $p>.05$ ) ve geçmiş olumlu ( $F(3.529)=.322$ ,  $p>.05$ ) zaman perspektifi puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.8. incelendiğinde atama bekleyen öğretmenlerin şimdi kaderci zaman perspektifi puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F(3.529)= 5.680$ ,  $p<.01$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruptan kaynaklı olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “TukeyA” testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *Şimdi Kadereci Zaman Perspektifi Ortalamalarındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Tukey Testine İlişkin Sonuçlar*

KPSS Hazırlanış Sayısı (I)	KPSS Hazırlanış Sayısı (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-.14894	.09560	.404
	3	-.07667	.08411	.799
	4 ve üstü	-.43330	.10771	.000**
2	1	.14894	.09560	.404
	3	.07227	.09365	.867
	4 ve üstü	-.28436	.11531	.067
3	1	.07667	.08411	.799
	2	-.07227	.09365	.867
	4 ve üstü	-.35663	.10598	.005**
4 ve üstü	1	.43330	.10771	.000**
	2	.28436	.11531	.067
	3	.35663	.10598	.005**

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tablo 4.9. incelendiğinde dört ve üstü kez KPSS hazırlanan katılımcıların şimdi kadereci zaman perspektifi puan ortalamalarının ilk ve üçüncü kez sınava hazırlanan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde atama bekleyen öğretmenlerin şimdi hazcı zaman perspektifi puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $q = 2.894$ ,  $p < .05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruptan kaynaklı olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “TukeyA” testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Şimdi Hazcı Zaman Perspektifi Ortalamalarındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Tukey Testine İlişkin Sonuçlar*

KPSS Hazırlanış Sayısı (I)	KPSS Hazırlanış Sayısı (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	.01930	.10532	.998
	3	.24939	.09266	.037*
	4 ve üstü	.10777	.11867	.800
2	1	-.01930	.10532	.998
	3	.23009	.10317	.116
	4 ve üstü	.08847	.12704	.898
3	1	-.24939	.09266	.037*
	2	-.23009	.10317	.116
	4 ve üstü	-.14161	.11676	.619
4 ve üstü	1	-.10777	.11867	.800
	2	-.08847	.12704	.898
	3	.14161	.11676	.619

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tablo 4.10. incelendiğinde ilk kez KPSS hazırlanan katılımcıların şimdi hazcı zaman perspektifi puan ortalamaları üçüncü kez KPSS hazırlanan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde atama bekleyen öğretmenlerin gelecek zaman perspektifi puan ortalamalarının KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $q=3.617$   $p<.05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruptan olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “TukeyA” testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. *Gelecek Zaman Perspektifi Ortalamalarındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Tukey Testine İlişkin Sonuçlar*

KPSS Hazırlanış Sayısı (I)	KPSS Hazırlanış Sayısı (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-.07820	.08255	.779
	3	-.13903	.07263	.223
	4 ve üstü	.14772	.09301	.386
2	1	.07820	.08255	.779
	3	-0.6082	.08087	.876
	4 ve üstü	.22592	.09958	.107
3	1	.13903	.07263	.223
	2	.06082	.08087	.876
	4 ve üstü	.28674	.09152	.010*
4 ve üstü	1	-.14772	.09301	.386
	2	-.22592	.09958	.107
	3	-.28674	.09152	.010*

\*\*  $p<.01$ ; \* $p<.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde üçüncü kez KPSS hazırlanan katılımcıların gelecek zaman perspektifi puan ortalamaları dört ve üstü kez KPSS hazırlanan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### 4.4. Bilişsel Esnekliğin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Atama bekleyen öğretmenlerin algılanan stresin, cinsiyetin, akademik öz-yetkinliğin ve zaman perspektifi boyutlarının bilişsel esnekliğin anlamlı yordayıcıları olup olmadıklarını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizin dört aşamada tamamlandığı Tablo 4.2.’de görülmektedir. Analizin birinci adımında modele Covid-19 pandemisinin sebep olduğu stres düzeyini kontrol edebilmek için algılanan stres değişkeni, ikinci adımında araştırmanın demografi değişkeni olan cinsiyet değişkeni, üçüncü adımında atama bekleyen öğretmenlerin görece daha sabit bir özelliği ifade eden akademik öz-



yetkinliği ve dördüncü adımında durumsal değişiklik gösterebilme eğilimi olan zaman perspektifinin boyutları alınmıştır.

Tablo 4.12. *Bilişsel Esnekliğin Yordayıcılarının Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	S.H.	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Model 1					.000	.049	.049
Algılanan Stres	-.177	.034	-.221	-5.231	.000		
Model 2					.000	.072	.068
Algılanan Stres	-.170	.033	-.213	-5.078	.000		
Cinsiyet	.190	.053	.150	3.586	.000		
Model 3					.000	.189	.118
Algılanan Stres	-.135	.032	-.169	-4.266	.000		
Cinsiyet	.152	.050	.120	3.054	.002		
Akademik Öz-yetkinlik	.397	.045	.347	8.755	.000		
Model 4					.000	.274	.085
Algılanan Stres	-.075	.032	-.094	-2.316	.021		
Cinsiyet	.164	.048	.129	3.386	.001		
Akademik Öz-yetkinlik	.271	.048	.237	5.639	.000		
Geçmiş Olumsuz	-.078	.024	-.135	-3.259	.001		
Geçmiş Olumlu	.155	.031	.194	4.990	.000		
Şimdi Kaderci	-.075	.026	-.116	-2.959	.003		
Şimdi Hazcı	.079	.023	.132	3.481	.001		
Gelecek	.037	.031	.048	1.189	.235		

Model 1:  $F(1.531) = 27.359; p < .01$

Model 2:  $F(2.530) = 20.414; p < .01$

Model 3:  $F(3.529) = 41.104; p < .01$

Model 4:  $F(8.524) = 24.674; p < .01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi dört model de bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamıştır. İlk adım olarak Model 1 toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır ( $R^2=.049$ ) Algılanan stresin bilişsel esnekliği anlamlı ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta = -.221$ ).

İkinci adımda modele cinsiyet değişkeninin dahil edilmesiyle oluşan Model 2 toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır ( $R^2=.072$ ). Buna göre, ikinci modelde yer alan cinsiyet değişkeni toplam varyansa %2'lik katkıda bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeninin bilişsel esnekliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta = .150$ ).

Üçüncü adımda akademik öz-yetkinlik değişkeni dahil edildiğinde Model 3 toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır ( $R^2=.189$ ). Buna göre, akademik öz-yetkinlik açıklanan

toplam varyansa %12'lik katkıda bulunmaktadır. Akademik öz-yetkinliğin bilişsel esnekliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta = .34$ ).

Dördüncü adımda zaman perspektifi boyutları modele dahil edilmesiyle oluşan Model 4 toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır ( $R^2 = .274$ ). Zaman perspektifi boyutları açıklanan toplam varyansa %9'luk katkısı olduğu görülmektedir. Geçmiş olumsuz ( $\beta = -.135$ ) ve şimdi kaderci zaman perspektiflerinin ( $\beta = -.116$ ) bilişsel esnekliği anlamlı ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Geçmiş olumlu ( $\beta = .194$ ) ve şimdi hazcı zaman perspektiflerinin ( $\beta = .132$ ) bilişsel esnekliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir yandan gelecek zaman perspektifinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel esnekliğin anlamlı yordayıcıları incelendiğinde önem sırasına göre şöyledir: akademik öz-yetkinlik ( $\beta = .237, p < .01$ ), geçmiş olumlu ( $\beta = .194, p < .01$ ), geçmiş olumsuz ( $\beta = -.135, p < .01$ ), şimdi hazcı ( $\beta = .132, p < .01$ ), cinsiyet ( $\beta = .129, p < .01$ ), şimdi kaderci ( $\beta = -.116, p < .01$ ), algılanan stres ( $\beta = -.094, p < .01$ ). Sonuç olarak oluşan modelde tüm değişkenler toplam varyansın %27'sini açıkladığı görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma

Bu bölümde, ilk olarak bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi değerlendirilmiştir. Ardından bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi değerlendirilmiştir. Daha sonra bilişsel esnekliğin yordayıcılarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması

Bu çalışmada bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektiflerinin cinsiyet, mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısı gibi kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

##### 5.1.1.1. Atama bekleyen öğretmenlerin cinsiyete göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bir alt amaç olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda erkeklerin bilişsel esneklik düzeyleri, kadınların bilişsel esneklik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015; Kabataş, 2020; Kolburan ve diğ., 2019; Küçüker, 2016). Diğer bir yandan ise bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini belirten araştırmalar da görülmektedir (Akçay-Özcan, 2016; Akdağ, 2019; Bilgiç ve Bilgin 2016; Çelikkaleli, 2014; Demirci ve Güneri-Yöyen, 2020; Diril,2011; Doğan-Laçın, 2015; Martin ve Rubin,1995). Bu konuda bulgular farklılık göstermektedir. Alanyazında bulguların arasındaki bu farklılık araştırmada kullanılan ölçme aracından, araştırmanın uygulandığı zaman diliminden, örneklemden veya soyal istenirlik gibi karıştırıcı değişkenlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre atama bekleyen öğretmen erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmenlere göre zor durumlar karşısında daha fazla *alternatifler üretebilme* ve bu zor durumları *kontrol edilebilir algılama* becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyetler arası bu farklılaşmanın sebebi kültürün cinsiyetler üzerinde farklı koşullar oluşturmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle

bireylerin rol ve görevlerinde etkili olan toplumsal cinsiyet rolleri, yetiştirilme tarzları ve ebeveyn tutumları kişinin bilişsel esneklikleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. (Altunkol, 2011). Bireyin ruh sağlığı ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı açıklamaların olduğu görülmektedir. Özdemir (2019) yaptığı bir araştırmada toplumsal cinsiyet rollerine göre bilişsel esnekliğin farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulara göre erkeksi cinsiyet rolüne sahip katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolü taşıyan katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın diğer bulgusu, atama bekleyen öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara göre atama bekleyen erkek öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik düzeyleri atama bekleyen kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Fırat-Durdukoca, 2010; Johnson, 2011; Satıcı, 2013; Zhao, McCormick ve Hoekman, 2008). Kimi araştırmalarda kadın katılımcılar lehine akademik öz-yetkinlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir (Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik ve Gökmen, 2010; Dentlinger, 2003; Mayall, 2002) Kimi araştırmalarda ise akademik öz-yetkinlik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Griffiths, 2006; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011; Rey, 2009). Cinsiyet ve akademik öz-yetkinlik ilişkisi, alanyazında cinsiyet açısından farklı sonuçlar vermektedir. Bu farklılığın ortaya sebepleri arasında akademik öz-yetkinliğin içinde bulunduğu zamana veya akademik görevlere göre farklılık gösterebilmesi olabilir. Akademik öz-yetkinliğin bireyin çevreyle etkileşimi ile şekillenmesi ve çevrenin cinsiyetlere yönelik beklentileri bulgularda farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmalarda öz-yetkinlik ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi etkileyen aracı değişkenler etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak atama bekleyen öğretmenlerin zaman perspektifleri ile cinsiyet ilişkisi incelendiğinde geçmiş olumsuz zaman perspektifi düzeyinin atama bekleyen kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma örneğine ilişkin bulgulara alanyazında ulaşılamasa da benzer bulgulara Demir'in (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada rastlanmaktadır. Zaman perspektifleri ile cinsiyet arasında yalnızca geçmiş olumsuz boyutunun anlamlı düzeyde farklılığı tespit edilmiş olup kız öğrencilerin geçmiş olumsuz zaman perspektifi düzeyi erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Diğer bir yandan bu araştırmada geçmiş olumlu,

şimdi hazcı, şimdi kadercı ve gelecek zaman perspektiflerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ulaşılan alanyazın incelendiğinde zaman perspektifi boyutları ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığını gösteren birçok çalışma yer almaktadır (Akoğuz-Yazıcı, 2016; Athawale, 2004; McCabe ve Barnett, 2000).

#### **5.1.1.2. Atama bekleyen öğretmenlerin mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısına göre bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması**

Araştırmada atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri düzeylerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bir alt amaç olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda bilişsel esneklik düzeyleri mezuniyet durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak atama bekleyen öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik düzeyleri mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Mezun olan öğretmenlerin akademik öz-yetkinlik düzeyleri son sınıf öğretmenlerin düzeylerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Kılıç ve Şahan-Yılmaz (2015) ve Yılmaz (2017) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Yılmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin 1-2, 3-4 ve 5 yıl ve üzeri olmak üzere KPSS hazırlanma sayısına göre tükenmişlik, kişisel başarı hissi ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının KPSS hazırlanma sayısına göre tükenmişlik ve kişisel başarı hissi düzeyi anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sınava hazırlanma süreleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Aynı zamanda KPSS hazırlanma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve kişisel başarı hissi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir yandan psikolojik dayanıklılık düzeyi 1-2 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kılıç ve Şahan-Yılmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin KPSS giriş sayısına göre bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, KPSS ilk kez girecek olan öğretmenlerin, sınava ikinci, üçüncü ve beşinci kez girecek olanlara göre umutsuzluk ve motivasyon kaybı anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Akademik öz-yetkinlik düzeylerin mezuniyet durumuna ilişkin bu farklılığın olma sebebin öğretmen adaylarının hem bilgi birikimi hem de sınava ilişkin doğrudan deneyimlerinin artmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Kişisel performans deneyimlerin öz-

yetkinliği şekillendirdiği düşünöldüğünde sınava tekrar hazırlanan mezun öğretmenlerin zorlu akademik görevlere ilişkin hedefine odaklı, daha fazla çaba içerisinde ve daha yetkin olduğu düşünölmektedir.

Atama bekleyen öğretmenlerin şimdi kaderci, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre mezunların şimdi kaderci ve gelecek zaman perspektifi düzeyleri son sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. şimdi kaderci bakış açısına sahip kişilerin gelecek için daha az umutlu olduğu ve kontrol edilemeyen güçlerin yaşamlarını etkilediğini düşünmektedir. Bu bağlamda sınavlara tekrar hazırlanan ve ataması belirsiz olan öğretmenlerin şimdi kaderci düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olduğu düşünölmektedir. Gelecek zaman bakış açısına sahip mezun öğretmenlerin geleceği planlama, amaçları doğrultusunda hazları erteleyip çaba gerektiren faaliyetlerde bulunma isteğinin son sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan son sınıfların şimdi hazcı düzeyi mezunlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. şimdi hazcı zamana sahip son sınıfların mezun olmadan önce hoşlandıkları faaliyetler ile vakit geçirme isteklerinin daha fazla olabileceği düşünölmektedir.

Atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik ve akademik öz-yetkinlik düzeylerinin KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Zaman perspektiflerinin KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşması incelendiğinde şimdi kaderci, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektiflerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. KPSS'ye ilk kez hazırlananların şimdi hazcı düzeyleri üçüncü kez hazırlananlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. KPSS'ye dört ve üstü kez katılımcıların şimdi kaderci zaman perspektifi düzeyleri ilk ve üçüncü kez hazırlanan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınava üçüncü kez katılımcıların gelecek zaman perspektifi düzeyleri dört ve üstü hazırlanan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **5.1.2. Atama Bekleyen Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik, Akademik Öz-yetkinlik ve Zaman Perspektifleri İlişkisinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırma bulgularına göre atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri

artıkça akademik öz-yetkinlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Alanyazında bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinliği birlikte inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kişilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile genel öz-yetkinlik olmak üzere akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiş araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016; Çelikkaleli, 2014; Kıran-Esen ve diğ., 2017; Kaptanbaş-Gürbüz ve Sezgin-Nartgün, 2018). Buna göre kişilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak bilişsel esneklik ile zaman perspektifleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan alanyazın incelendiğinde zaman perspektifinin boyutlarını ifade eden geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdi hazcı, şimdi kadercı ve gelecek zaman perspektifleriyle bilişsel esnekliğin birlikte incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Zaman perspektifi yapısı; sosyal, bilişsel ve duygusal bileşenleri içermekle birlikte genel olarak bilişsel şema veya bilişsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. (Epel ve diğ., 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999). Zaman perspektifi, yürütücü işlev ve üstbiliş süreçlerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Zajenkowski ve diğ., 2015). Aynı zamanda bilişsel esneklik de bazı araştırmacılar tarafından yürütücü işlevlerin (Catroppa ve Anderson, 2006; Goether, 2010; Stevens, 2009) ve akılcı zekanın (Beverdorf ve diğ., 1999) bir boyutu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda bilişsel esneklik ve zaman perspektifi yapılarının bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik ile geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Geçmiş olumlu zaman perspektifi; geçmişe karşı olumlu, iyimser ve zorluklara karşı daha dayanıklı olabilme gibi bireyin ruh sağlığını koruyucu işlevlerle karakterize olmuştur (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bilişsel esneklik, öğrenme süreci içerisinde deneyimlerle kazanılabilmektedir (Canas ve diğ., 2006). Bu bağlamda olumlu deneyimlerle birlikte yeni durumlara uyum sağlayabilme, alternatif çözüm yolları üretebilme gibi bilişsel esneklik becerilerinin gelişmesini destekleyebileceği söylenebilir. Şimdi hazcı zaman perspektifi anı yaşama, heyecan, enerji ve yenilik arayışı ilişkilendirilmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Alanyazın incelendiğinde şimdi hazcı zaman perspektifi psikolojik iyi oluş (Arabacı, 2020), yaşam doyumu (Boniwell ve diğ., 2010) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu

görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda şimdi hazcı zaman perspektifi bireyin iyilik halini arttırdığı söylenebilir. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin de ihtiyaçlarına yönelik doyum sağlayan, mutlu ve yaşamlarından memnun oldukları söylenebilir.

Gelecek zaman perspektifine sahip olmak, kişilerin gelecek için düşünme ve planlamalarına yardımcı olmaktadır. Geleceğe yönelik kişiler, amaçlarına ulaşmak için faaliyetlere katılmaya daha istekli ve becerilerini geliştirmek için daha fazla çabalamaktadır (Simmons, Dewitte ve Lens, 2000; Husman ve Shell, 2008). Geleceğe odaklı bireylerin bilişsel olarak esnek olması beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda gelecek zaman yönelimine sahip bireylerin zor durumlar karşısında esnek olabilmeye dair istekli olduğu ve kendisini yetkin hissettiği söylenebilir. Ayrıca bu gelecek yönelimli bireylerin bilişsel esneklik anlamında amaca yönelik gerekli bilişsel stratejileri uyarlama ve davranışlarını düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci perspektifleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri düzeylerinin de azaldığı söylenebilir. Geçmiş olumsuz zaman perspektifine sahip bireyler yaşamlarındaki olumsuz deneyimlerine odaklandıkları için çaba gerektiren durumlara daha az motive olmaktadır. Örseleyici yaşam olayları ile bağlantılı olarak geçmiş olumsuz değerlendirme eğilimi psikolojik rahatsızlıklar ile yakından ilişkilidir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bu bağlamda geçmiş olumsuz düzeyi yüksek olanların durumlar karşısında psikolojik iyilik halini koruyucu bilişsel esneklikten uzak olup katılık gösterdiği sağlıksız bir profil çizdiği söylenebilir. Öte yandan şimdi kaderci bakış açısına sahip olanlar, geleceğe karşı umutsuz ve çaresiz bir tutum içerisinde yaşamlarında davranışlarının hiçbir şeyin etki etmeyeceğine inanarak güçlü bir dış kontrol odağına sahip olma eğilimindedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bundan dolayı şimdi kaderci durumlarla başa çıkmada esnek ve işlevsel olmayan davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu bireyler zor durumları kontrol edilebilir algılama ve alternatif üretebilme becerilerinden yoksun olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre atama bekleyen öğretmenlerde akademik öz-yetkinlik ile zaman perspektifleri boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda atama



bekleyen öğretmenlerin geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zamana yönelik değerlendirmeleri arttıkça akademik öz-yetkinlik düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Diğer bir yandan akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Başka bir deyişle atama bekleyen öğretmenlerin geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı bakış açıları arttıkça akademik öz-yetkinlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Epel ve diğerleri (1999) algılanan öz-yetkinlik ve zaman perspektiflerinin kişinin davranışlarını motive etmede temel bir rol oynadığını varsayılmaktadır. Ulaşılan alanyazın incelendiğinde öz-yetkinlik ile zaman perspektifi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Worrell ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir çalışmada akademik, duygusal ve sosyal öz-yetkinlik ile zaman perspektifleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz, şimdi kadercı ve şimdi hazcı puanları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusuken gelecek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal öz-yetkinlik ile şimdi hazcı ve gelecek puanları pozitif yönlü ilişkiyken geçmiş olumsuz puanları ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Sosyal öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ve şimdi hazcı puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Akırmak (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu ve gelecek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusuken geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı puanları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Taylor ve Wilson (2019) tarafından hedeflerine ulaştığını düşünen kişilerle gerçekleştirdiği çalışmada geçmiş olumlu ve gelecek zaman perspektiflerine odaklanarak öz-yetkinliği artırırken şimdi kadercı zaman perspektifine odaklanmak öz-yetkinliği azaltabileceğini ortaya koymuştur. Boniwell ve diğerleri (2010), öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı zaman perspektifi puanları arasında negatif yönlü bir ilişki ve şimdi hazcı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bildirmiştir. Kvasková ve Almenara (2019) tarafından yapılan bir çalışmada genç yetişkinlerin kariyer kararı verme öz-yetkinlikleri ile gelecek ve şimdi hazcı zaman perspektifleri kariyer arasında pozitif bir ilişki söz konusuken şimdi kadercı ve geçmiş olumsuz zaman perspektifleri ile negatif bir ilişki bulunmuştur.

Zebardast ve diğerleri (2011) öğrencilerde öz-yetkinlik ve zaman perspektifi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öz-yetkinlik ile gelecek zaman perspektifi arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusuken geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı

zaman perspektifi arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya koymuştur. Ayrıca önceki araştırmalar dengeli zaman perspektifinin öz-yetkinlik ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Akırmak, 2014; Worrell ve diğ., 2015). Önceki araştırmaların bulgularından yola çıkarak öz-yetkinlik düzeyi yüksek olan bireylerin daha olumlu zaman perspektiflerine sahip oldukları söylenebilir.

### **5.1.3. Atama Bekleyen Öğretmenlerde Bilişsel Esnekliğin Yordayıcılarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. KPSS hazırlanan öğretmenlerin sınava ve hedeflerine ulaşamayacaklarına ilişkin olumsuz inançları, stres, kaygı, tükenmişlik ve depresyon gibi olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Aynı zamanda dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını bireylerin algılanan stres düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu süreçte bireylerin sık sık stresli ve kaygılı hissettiği ve bu durumun bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Çiçek ve Almalı, 2020). Pandemi süreciyle birlikte alınan sağlık önlemleri kapsamında öğrencilerin öğretim süreçlerinin değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda sınava hazırlık sürecinde bireylerin yoğun stres hissetmeleri kaçınılmazdır.

Bu araştırmada analizler sonucunda algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ve algılanan stresin bilişsel esnekliği anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bireyin çevresindeki sorun kaynaklarına ilişkin algısı olarak stres, kişinin yaşam tarzı, kişilik özellikleri ve dünyaya bakış açısı ile yakından ilişkilidir (Avşaroğlu, 2007). Algılanan stresin bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal işlevleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir (Pechtel ve Pizzagalli, 2011). Kobasa (1979), stresli olayların birey üzerindeki etkisini incelediği bir araştırmada stresli olaylar karşısında değişimi bilişsel esneklikle karşılayan bireylerin değişimi tehdit olarak görenlere göre stresle daha etkin başa çıktıklarını bulmuştur.

Bilişsel esneklik, içsel ve dışsal stres faktörleri ile başa çıkma potansiyeli üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Koesten ve diğ., 2009). Esneklik, kişinin stresli durumlar karşısında problem odaklı başa çıkma tarzını kullanmasına ve problemi tek yönlü olarak değil alternatifleriyle birlikte bir bütün olarak algılamasına olanak sağlar (Gündüz ve

Çelikkaleli, 2019). Bilişsel esnekliğin stresli koşullar altında belirsizliğe tahammülsüzlüğü ve algılanan stresi azalttığı ifade edilmektedir (Demirtas ve Yildiz, 2019).

Ulaşılan alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Altunkol, 2011; Demirtas ve Yildiz, 2019; Turan ve diğ., 2019). Alanyazında bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin, algılanan stres düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Altunkol, 2011; Han ve diğ., 2011). Bilişsel esneklik ve algılanan stresin birlikte incelendiği araştırmalara bakıldığında Altunkol'un (2011) gerçekleştirdiği bir araştırmada bilişsel esnekliğin genel öz-yetkinlik ile stresle başa çıkma tarzı alt boyutları olan kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta olduğu bulunmuştur. Altunkol (2017) gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada, bilişsel esneklik psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ile olumlu başa çıkma stratejileri olan kendine güvenli ve iyimser yaklaşımın kullanımı arttırdığı bulunmuştur. Aynı zamanda bilişsel esneklik psiko-eğitim programının algılanan stres düzeyi ile çaresiz yaklaşım stratejilerinin kullanımını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle bilişsel esnekliğin stresle olumlu başa çıkma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin bilişsel esnekliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ve cinsiyet arasındaki ilişkide farklı bulgular söz konusudur. Bir taraftan bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık gösterdiği işaret eden araştırmalar (Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015; Küçükler, 2016) söz konusuyken diğer bir taraftan da bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık göstermediğini gösteren bulgular bulunmaktadır (Bilgiç ve Bilgin 2016; Çelikkaleli, 2014; Martin ve Rubin, 1995).

Akademik öz-yetkinliğin bilişsel esnekliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde akademik öz-yetkinlik ile bilişsel esneklik arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre bilişsel esneklik düzeyleri ile genel, akademik, sosyal ve duygusal öz-yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016; Çelikkaleli, 2014; Kıran-Esen ve diğ., 2017; Kaptanbaş-Gürbüz ve Sezgin-Nartgün, 2018). Bu araştırmadan elde edilen bulgular, diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Martin ve Anderson (1998) öz-yetkinliği, bilişsel esnekliğin temel bir bileşeni olarak ele almaktadır. Bilişsel esnekliği

yüksek olan bireyler, sahip oldukları becerilere güvenmekte, farklı durumlardaki kişiler arası ilişkilerinde kendini yeterli hissetmekte ve davranışlarının sonucunda başarılı olabileceğine inanmaktadır (Martin ve diğ., 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilgin'e (2009b) göre yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi bilişsel esnekliğe katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada, bilişsel esneklik ile zaman perspektifi alt boyutları olan geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman pozitif yönde anlamlı bir ilişki, geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı zaman ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zaman perspektifi alt boyutlarından; geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve şimdi kadercı bilişsel esnekliğin anlamlı yordayıcılarıken gelecek zaman perspektifi anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Alanyazında, bilişsel esneklik ile zaman perspektifi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde zaman perspektifi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bilişsel işlevlerle bağlantısı olduğu görülmüştür. Zaman perspektifinin belirli boyutları yürütücü işlevlerle (kontrol) ilişkili olduğu görülmektedir (Witkowska ve Zajenkowski 2018; Zajenkowski, Stolarski, Maciantowicz, Malesza ve Witowska, 2016). Geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı zaman perspektifleri akıcı zekâ (Zajenkowski ve diğ., 2016) ve bilişsel engelleme (Witowska ve Zajenkowski, 2018) ile negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Geçmiş olumlu ve gelecek zaman perspektifleri, görevi yerine getirirken düşük stres düzeyi ve yüksek düzeyde görev sorumluluğu (task engagement) ile ilişkiliyken geçmiş olumsuz ve şimdi kadercı boyut, daha düşük görev sorumluluğu ve görev öncesi stresle ilişkili bulunmuştur.

Zaman yönelimi, bireylerin önceden nasıl plan yaptığını ve hedeflere ulaşmak için nasıl çalıştığını etkileyebilir (Mello ve Worrell, 2006). Geçmiş olumlu zaman bilişsel performansını yanıt olarak daha yüksek düzeyde olumlu etki (Stolarski ve diğ., 2014) ve daha düşük stres durumları (Witowska ve Zajenkowski, 2018) ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Şimdi hazcı boyutunu yüksek bireyler, yaşamlarında zevk alacakları faaliyetleri seçerken çaba gerektiren faaliyetlerden kaçınmaktadır.

Geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektiflerinin bilişsel esneklik ile yakından ilişkili olabileceği düşünülen birçok değişkenle pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde geçmiş olumlu zaman perspektifi; proaktif davranış (Öztürk, 2020), öz-kontrol (Onursal, 2019), yaşam doyumu (Drake ve diğ., 2008) psikolojik iyi oluş (Arabacı, 2020), mutluluk (Simons, Peeters, Janssens, Lataster ve Jacobs,

2018), algılanan sosyal destek (Cihandide, 2013), benlik saygısı (Drake ve diğerleri, 2008; Zimbardo ve Boyd, 1999) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkilidir. Diğer bir yandan şimdi hazcı zaman perspektifi; psikolojik iyi oluş (Arabacı, 2020), yaşam doyumu (Boniwell ve diğ., 2010) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkilidir.

Gelecek zaman perspektifine ilişkin araştırmalar incelendiğinde sorumluluk alma (Öztürk,2020; Zimbardo ve Boyd, 1999) öz-kontrol (Onursal, 2019), psikolojik iyi oluş (Arabacı, 2020), proaktif davranış (Öztürk, 2020), bilinçli farkındalık (Brown, 2017), iç kontrol odağı (Akirmak, 2019), stresli olaylara uyum (Holman ve Silver, 2005), akademik performans (Worrell ve Mello, 2007) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda geçmiş olumlu ve gelecek zaman perspektiflerinin psikolojik sağlık açısından önemli olduğunu söylenebilir.

Bilişsel esneklik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle atama bekleyen öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri azaldıkça geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Geçmiş olumsuz zaman perspektifi, kişinin geçmişe karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu ortaya koyar. Şimdi kaderci bakış açısına sahip kişiler, yaşam olayları üzerinde kendi çabalarına odaklanmak yerine dış kaynakların etkisine odaklanmaktadır. Olumsuz düşünceler kişinin zor durumları kontrol edilebilir ve alternatif çözüm yolları üretmesini engellediği düşünülmektedir. Şimdi kaderci zaman perspektifi, motivasyon eksikliği (Taber, 2013), strese karşı savunmasızlık (Kairys ve Liniauskaite, 2015) ile pozitif ilişkilidir.

Alanyazın incelendiğinde geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri ruh sağlığını olumsuz etkileyecek değişkenlerle ilişki olduğu görülmektedir. Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektiflerinin depresyon, kaygı ve öfke ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri; duygu düzenleme (Karcı, 2017), benlik saygısı (Akirmak, 2014), mutluluk (Simons ve diğ., 2018) psikolojik iyi oluş (Sailer ve diğ., 2014), yaşam doyumu (Olgaç, 2018) gibi değişkenlerle negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri psikolojik sağlık ile ilişkiyken geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri psikolojik rahatsızlık ve olumsuz davranışlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Gelecek zaman perspektifi, geleceğe

yönelik olumlu beklentiler içermeye, planlama, hedef belirleme ve hedeflerine yönelik faaliyetlerde bulunma gibi durumlarda temel rol oynamaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bu nedenle bu araştırmada gelecek zaman perspektifinin, bilişsel esnekliği anlamlı olarak yordaması beklenirken anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Zimbardo zaman perspektifi modeline bakıldığında gelecek zaman perspektifinin hedef belirleme, planlama veya sorumluluk becerileri yansıtmaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). Gelecek zaman perspektifi bilişsel boyutun yanında davranışsal boyutu da içerdiği düşünüldüğünde atama bekleyen öğretmenlerin katı bilişsel yapıyla birlikte hedeflerine yönelik davranışlarda bulunabildiği düşünülmektedir. Ayrıca gelecek zaman perspektifinin bilişsel esnekliği yordamamasının nedeni araştırmada gelecek zaman perspektifi için kullanılan ölçme aracından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bulgulardan hareketle atama bekleyen öğretmenlerde; algılanan stresin, cinsiyetin, akademik öz-yetkinliğin ve zaman perspektiflerinin bilişsel esnekliği etkilediği söylenebilir. Algılanan stresin bilişsel esneklik üzerinde anlamlı olarak etkisi sürmüştür. Yani, algılanan stres bilişsel esnekliği akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri analize katıldığı aşamada bile etkisini anlamlı olarak sürdürmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırmada atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ardından bilişsel esneklik, algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektifi değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik ve zaman perspektiflerinin cinsiyet, mezuniyet durumu ve KPSS hazırlanış sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre:

1. Bilişsel esneklik puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkeklerin bilişsel esneklik puan ortalamaları kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

2. Akademik öz-yetkinlik puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkeklerin akademik öz-yetkinlik düzeyleri kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3. Geçmiş olumsuz zaman perspektifi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadınların geçmiş olumsuz zaman perspektifi puan ortalamaları erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. Geçmiş olumlu, şimdi kaderci, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5. Akademik öz-yetkinlik, şimdi kaderci, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mezunların akademik öz-yetkinlik, şimdi-kaderci ve gelecek zaman perspektifi puan ortalamaları son sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son sınıfların şimdi hazcı zaman perspektifi puan ortalamaları mezunlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

6. Bilişsel esneklik, geçmiş olumsuz ve geçmiş olumlu zaman perspektifleri puan ortalamaları mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

7. Şimdi kaderci, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınava dört ve üstü kez hazırlananların ilk ve üçüncü kez hazırlananlara göre şimdi kaderci zaman perspektifi puan ortalamaları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınava ilk kez hazırlananların üçüncü kez hazırlananlara göre şimdi hazcı zaman perspektifi puan ortalamaları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınava üçüncü kez hazırlananların dört ve üstü kez hazırlananlara göre gelecek zaman perspektifi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

8. Bilişsel esneklik, akademik öz-yetkinlik, geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu zaman perspektifleri puan ortalamaları KPSS hazırlanış sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

9. Bilişsel esneklik ile akademik öz-yetkinlik puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

10. Bilişsel esneklik ile geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

11. Bilişsel esneklik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

12. Akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumlu, şimdi hazcı ve gelecek perspektifleri puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

13. Akademik öz-yetkinlik ile geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

14. Algılanan stres, cinsiyet, akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifinin boyutları geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdi kaderci ve şimdi hazcı zaman perspektifleri bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordarken gelecek zaman perspektifi bilişsel esnekliğin anlamlı yordayıcısı değildir.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Üniversite eğitimini tamamlamanın ardından değişen yaşam koşullarına uyum ve iş bulma, işe yerleşme gibi zorlayıcı yaşam görevlerine uyum sağlamaları gereken öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini (sınav gibi stresli olaylara karşı alternatif üretme ve olaylara ilişkin kontrol algısını geliştirme) arttırmaya yönelik üniversitelerin mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı ve psikolojik danışma birimlerince, konu ile ilgili psiko-eğitim programlarına yer verilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifi boyutları, algılanan stres ve cinsiyet bilişsel esnekliğe etki eden değişkenler olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin öz-yetkinlik geliştirmeye yönelik psiko-eğitim çalışmaları bilişsel esnekliklerini geliştirilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin geçmiş olumsuz ve şimdi kaderci zaman perspektifi algılarını değiştirmeye yönelik olaylara ilişkin nedensel yüklem şekillerinin değiştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Geçmişteki olumsuz olaylara odaklanma ve kaderci algılama bireylerin olaylar üzerindeki kontrol algısının zayıflığı ile ilişkilidir. İçsel kontrol ve nedensel yüklem şekillerinin değiştirilmesi stresi azaltıcı ve bilişsel esnekliği artırıcı olabilir.

#### 5.3.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmanın örnekleme atama bekleyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın verileri, Covid-19 salgını sebebiyle katılımcılara ulaşmakta zorluk yaşandığı için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından yeni yapılacak araştırmalarda farklı örnekleme grupları ve farklı örnekleme yöntemleri ile çalışması faydalı olabilir. Salgının öğretmen adaylarının stres düzeylerini artırması olası, bu nedenle ekstra stres yaratan durumların olmadığı ve salgının etkisinin



azaldığı bir zaman diliminde çalışmanın tekrarlanması stresin etkisine ilişkin daha güvenilir bilgi sağlayacaktır.

2. Bu araştırmada nicel yöntemi kullanılmıştır. Tek bir yöntemin içerdiği eksikliklerin giderilmesi ve araştırmanın niteliğini arttırabilmek için gelecekteki araştırmalar nitel araştırma yöntemiyle desteklenebilir.

3. Bilişsel esneklik ile zaman perspektifi değişkenlerinin yürütücü işlevler kapsamında ilişkili yapılar olduğu görülmektedir. Ulaşılan alanyazın kapsamında bilişsel esneklik ve zaman perspektifi değişkenlerinin incelendiğini araştırmalara rastlanmamaktadır. Bundan dolayı net sonuçların elde edilmesi için yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

4. Bu çalışmada atama bekleyen öğretmenlerin gelecek zaman perspektifi boyutunun bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu durum ölçme aracından kaynaklı olabilir. Gelecekte yürütülecek araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirilebilir.

5. Bu araştırmada atama bekleyen öğretmenlerde bilişsel esnekliği yordayan akademik öz-yetkinlik, zaman perspektifleri, algılanan stres ve cinsiyet değişkenleri incelenmiştir. Gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalarda atama bekleyen öğretmenlerin çalışma durumu, sınava hazırlık kursuna devam etme durumu gibi demografik değişkenler ve bilişsel esnekliği yordayabileceği düşünülen farklı değişkenler incelenebilir. Algılanan stres boyutu dışında yılmazlık düzeyleri kontrol edilerek aday öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada incelenen değişkenler başka bir araştırmada aracılık testi yapılarak bilişsel esneklik zaman perspektifi arasında öz-yetkinliğin aracılık rolü araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.005
- Acedevo, M. (2009). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social academic resilience in Hispanic-American elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University of Philosophy, New York.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Akbaş, A. ve 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.
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akçay-Özcan, H. D. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi, Mersin.
- Akçay-Özcan, D. ve Kıran-Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(24), 1-8.
- Akın, A., Ertürk, K., Yalnız, A., Akın, Ü. ve Demirci, İ. (2015). Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Nevşehir, Türkiye.
- AlAteeq, D. A., Aljhani, S., & AlEesa, D. (2020). Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(5), 398-403.
- Albayrak, A. S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde enküçük kareler tekniğinin alternatifli yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(1), 105-126.

- Akirmak, U. (2014). How is time perspective related to perceptions of self and of interpersonal relationships? *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E92, 1-11. doi: /10.1017/sjp.2014.92.
- Akirmak, U. (2019). The validity and reliability of the Zimbardo time perspective inventory in a Turkish sample. *Current Psychology*, 40(5), 2327-2340.
- Akoğuz-Yazıcı, N. (2016). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin zaman perspektiflerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 229-241.
- Alemdağ, C., Erman, Ö. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yetenlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alexander, J. K., Hillier, A., Smith, R. M., Tivarus, M. E., & Beversdorf, D. Q. (2007). Beta-adrenergic modulation of cognitive flexibility during stress. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(3), 468-478. doi: 10.1162/jocn.2007.19.3.468
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.340
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Anderson, K. L. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Unpublished doctoral dissertation. University of Colorado of Philosophy, Denver.

- Apostolidis, T., Fieulaine, N., Simonin, L., & Rolland, G. (2006). Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect. *Psychology and Health, 21*(5), 571-592. doi: 10.1080/14768320500422683
- Arı, Y. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(4), 905-931. doi: 10.21547/jss.256746
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63-80. doi: 10.7827/TurkishStudies.10001
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(35), 191-211.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-13.
- Athawale, R. (2004). *Cultural, gender and socio-economic differences in time perspective among adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of the Free State of Faculty of Humanities, South Africa.
- Atik, G. ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yetkinlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 157-169. doi: 10.15390/EB.2017.5348
- Austin, M. P., Ross, M., Murray, C., O'Caíroll, R. E., Ebmeier, K. P., & Goodwin, G. M. (1992). Cognitive function in major depression. *Journal of Affective Disorders, 25*(1), 21-29. doi: 10.1016/0165-0327(92)90089-O
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stres başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ay, Ş. Ç., Arslan, F. Z., Adıgüzel, İ. ve Çoban, K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz-yetkinlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 116-126.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215 doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. *Social cognitive development: Frontiers and Possible Futures*, 200(1), 200-239.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-145. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302. doi: 10.1177/031289628801300210
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802\_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623-649. doi: 10.1080/08870449808407422
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.0009
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-3. doi: 10.1002/9780470479216.corpsy0836
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., & Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: Address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), 37-38. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30309-3
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Selfcontrol as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46, 250-253. doi: 10.1016/j.paid.2008.10.007
- Baştürk. R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal bilimler Dergisi*. 17(2), 163-176.
- Baudic, S., Tzortzis, C., Barba, G. D., & Traykov, L. (2004). Executive deficits in elderly patients with major unipolar depression. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 17(4), 195-201. doi: 10.1177/0891988704269823
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 291-300. doi: 10.17755/esosder.91623
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17(1), 3-23. doi 10.1037/0012-1649.17.1.3
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.399
- Beversdorf, D. Q., Hughes, J. D., Steinberg, B. A., Lewis, L. D., & Heilman, K. M. (1999). Noradrenergic modulation of cognitive flexibility in problem solving. *Neuroreport*, 10(13), 2763-2767.

- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55. doi: 10.29065/usakead.232432
- Bilgin, M. (2009a). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 37(3), 343-353. doi: 10.2224/sbp.2009.37.3.343
- Bilgin, M. (2009b) Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 142-157
- Bolotova, A. K., & Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior. *Psychology in Russia*, 6(3), 120-131. doi: 10.11621/pir.2013.0311
- Bolat-Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165-178). Hoboken: Wiley.
- Boniwell, I. (2005). Beyond time management: How the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(2). 61-74.
- Boniwell, I., Osin, E., Alex Linley, P., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 24-40. doi: 10.1080/17439760903271181
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298. doi: 10.3200/JOER.97.6.287-298
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15(7), 482-487. doi: 10.1111/j.0956-7976.2004.00705.x

- Bozdağ, F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlamlık. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 247-257. doi: 10.7827/TurkishStudies.44890
- Brewster, M. E. (2011). *The roles of cognitive flexibility, bicultural self-efficacy, and minority stress in the mental health of bisexual individuals*. Unpublished doctoral dissertation. University of Florida of Philosophy, Florida.
- Brewster, M. E., Moradi, B., DeBlaere, C., & Velez, B. L. (2013). Navigating the borderlands: The roles of minority stressors, bicultural self-efficacy, and cognitive flexibility in the mental health of bisexual individuals. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 543-556. doi: 10.1037/a0033224
- Brown, S. (2017). *Examining time perspective its role in relation to mindfulness, stress, and self-control*. Unpublished master thesis. Istanbul Bilgi University Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58
- Bürhan-Çavuşoğlu, P., Oktay, F., & Arlı, N. B. (2020). Why is time perspective important for emotion regulation? The role of time perspectives on emotion dysregulation among young adults. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(2), 146-166. doi: 10.31682/ayna.659071
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. ve Can, Ş. (2011). Kamu personeli seçme sınavı öncesinde öğretmen adaylarının stres düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 765-778.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. doi:10.1080/0014013031000061640
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301. doi: 10.13140/2.1.4439.6326



- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo time perspective inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 27*(4), 220-227. doi: 10.1027/1015-5759/a000076
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist, 54*(3), 165-181. doi: 10.1037/0003-066X.54.3.165
- Catroppa, C., & Anderson, V. (2006). Planning, problem-solving and organizational abilities in children following traumatic brain injury: Intervention techniques. *Pediatric Rehabilitation, 9*(2), 89-97. doi: 10.1080/13638490500155458
- Ceyhan, A. A. (2005). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 63-73.
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies 10*(2), 229-238. doi: 10.1108/AEDS-05-2020-0097
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*(3), 375-395. doi: 10.1002/job.251
- Chevalier, N., & Blaye, A. (2008). Cognitive flexibility in preschoolers: The role of representation activation and maintenance. *Developmental Science, 11*(3), 339-353. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00679.x
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 185-197. doi: <http://doi.org/10.1080/03069880500132540>
- Cicei, C. C., Stanescu, D. F., & Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students. results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 2(1), 41-51. doi: 10.31682/ayna.659071
- Cihandide, G. (2013). *Kanser hastalarında zaman perspektifi ve sosyal destek algısının sosyo-demografik değişkenler eşliğinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- 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 of Philosophy, Ohio.
- Crone, E. A., Richard Ridderinkhof, K., Worm, M., Somsen, R. J., & Van Der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: A developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443-455. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x
- Çelik, R., Orçan, F., & Altun, F. (2020). Investigating the relationship between life satisfaction and academic self-efficacy on college students' organizational identification. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 76-85. doi: 10.17220/ijpes.2020.01.007
- Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *Elementary Education Online*, 16(2), 654-662. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304725
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354

- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m
- Çiçek, B. ve Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 241-260. doi: 10.7827/TurkishStudies.43492
- Çivitci, N. ve Şahin-Baltacı, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 107-116.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101. doi: 10.1080/08824096.2011.587555
- Dağ, İ., & Gülüm, İ. V. (2013). The mediator role of cognitive features in the relationship between adult attachment patterns and psychopathology symptoms: Cognitive flexibility. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24(4), 1-5.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford time perspective inventory (STPI)-short form. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347. doi: 10.1177/0961463X030122010
- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 699-711.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.03.002
- Demir, Y. (2019). The relationship between impulsivity and time perspective in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(4), 95-105. doi: 10.15345/iojes.2019.04.007

- Demirci, O. O. ve Güneri-Yöyen, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684. doi: 10.21550/sosbilder.624377
- Demirtas, A. S., & Yildiz, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32(3), 259. doi: 10.14744/DAJPNS.2019.00035
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emtianalar self-efficacy. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 111-121. doi: 10.6018/analesps.336681
- 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(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dentlinger, N. (2003). Academic Self-efficacy, prior academic success, demographic variables, and academic success in firsts emester associate degree nursing coursework Unpublished doctoral dissertation. University of Oklahoma of Health Sciences, Oklahoma.
- Deveney, C. M., & Deldin, P. J. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. *Emotion*, 6(3), 429-437. doi: 10.1037/1528-3542.6.3.429
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571. doi: 10.1037/0022-3514.42.3.566
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”. *Developmental Psychobiology*, 29(4), 315-334.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: the role of morningness-eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 135, 228-240. doi: 10.3200/GENP.135.3.228-240

- Dı'az-Moralez J.F., & Ferrari J.R. (2015) More time to procrastinators: The role of time perspective. In: M. Stolarski, N. Fieulaine and W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, (pp. 305-321). Switzerland: Springer International Publishing.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan-Laçın, B. G. (2018). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17(1), 47-61. doi: 10.1177/0961463X07086304
- Dunkel, C. S., & Weber, J. L. (2010). Using three levels of personality to predict time perspective. *Current Psychology*, 29(2), 95-103. doi: 10.1007/s12144-010-9074-x
- Duran, Ş. ve Ercan, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 364-382. doi: 10.21733/ibad.731199
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 35(3). 208-220.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225. doi: 10.1177/0146167295213003
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlilik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 1065-1090. doi: 10.7827/TurkishStudies.9390
- Epel, E. S., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 575-596. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb01402.x
- Esen-Aygun, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128. doi: 10.14689/ejer.2018.77.6
- Eskici, M. Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 361-378. doi: 10.7827/TurkishStudies.10035
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31, 17-28. doi: 10.1016/0028-3932(93)90077-D
- Fardin, M. A. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. *Archives of clinical infectious diseases*, 15(COVID-19). doi: 10.5812/archcid.102779.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Goetter, E. M. (2010) *An empirical investigation of depressive rumination implications for cognitive flexibility, problem solving and depression*. Unpublished master thesis. Drexel University of Clinical Psychology, Philadelphia.

- Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115. doi: 10.1177/1069072705281367
- Griffiths, J. (2006). Academic self-efficacy, career self-efficacy, and psychosocial identity development: A comparison of female college students from differing socioeconomic status groups. Unpublished master thesis. North Carolina State University of Counselor Education, North Carolina.
- Guthrie, L. C., Butler, S. C., & Ward, M. M. (2009). Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health?. *Social Science & Medicine*, 68(12), 2145-2151. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.04.004
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: Effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(2), 192-212. doi: 10.1080/01443410.2013.858101
- Gülüm, I. V. ve Dağ, I. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216- 223.
- Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Durational Research and Reviews*, 8(13), 1048-1056. doi: 10.5897/ERR2013.1493
- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2019). Direct and indirect relationships between personality types and problem-focused coping style in adolescents: Mediation role of cognitive flexibility. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 73-99.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Han, D. H., Park, H. W., Kee, B. S., Na, C., Na, D. H. E., & Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexibility. *Psychiatry investigation*, 8(3), 221-226. doi: 10.4306/pi.2011.8.3.221

- Henson, J., Carey, M., Carey, K., & Maisto, S. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioral Medicine, 29*, 127-137. doi:10. 1007/s10865-005-9027-2
- Hill, A. (2008). *Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation*. Unpublished doctoral dissertation. Alliant International University of California of Psychology, San Diego.
- Hodgins, D. C., & Engel, A. (2002). Future time perspective in pathological gamblers. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 190*(11), 775-780. doi: 10.1097/01.NMD.0000038173.64197.93
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology, 42*(1), 65-68. doi: 10.1093/geronj/42.1.65
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting “stuck” in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1146-1163. doi: 10.1037/0022-3514.74.5.1146
- Holman, E. A., & Silver, R. C., 2005. Future-oriented thinking and adjustment in a nationwide longitudinal study following the September 11th terrorist attacks. *Motivation and Emotion, 29*, 389-410.
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: The time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology, 31*(2), 136-147. doi: 10.1080/01973530902880415
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 703-718. doi: 10.1348/000709906X160778
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*(2), 113-125. doi: 10.1207/s15326985ep3402\_4
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology, 30*(2), 190-200. doi: 10.1016/j.newideapsych.2011.11.001



- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 55-64. doi: 10.1016/j.brat.2014.04.005
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2015). The impact of late-life anxiety and depression on cognitive flexibility and cognitive restructuring skill acquisition. *Depression and Anxiety*, 32(10), 754-762. doi: 10.1002/da.22375
- Johnson, K. F. (2011). *The influence of school connectedness and academic self efficacy on self-reported norm related pro-social behavior*. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania State University of Counseling Education, Counseling Psychology & Rehabilitation Services, Pennsylvania.
- Joseph, J. S., & Gray, M. J. (2011). The utility of measuring explanatory flexibility in PTSD research. *Cognitive Therapy and Research*, 35(4), 372-380.
- Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187. doi: 10.1080/08959285.1998.9668030
- Kabataş, M. (2020) *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kairys, A., & Liniuskaite, A. (2015). Time perspective and personality. In M. Stolarski, N. Fieuline, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*. (pp. 99-113). London, England: Springer.
- Kapıkıran, N. A. (2007). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde denetim odağının yordayıcısı olarak öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 50-56.
- Kaptanbaş-Gürbüz, E. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlilik düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11(55). 628-641. doi: 10.17719/jisr.20185537235

- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences, 37*, 1033-1043. doi: 10.1016/j.paid.2003.11.012
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2)*, 201-214.
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö. ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yetkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(3)*, 14-29.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review, 16(1)*, 1-7. doi: 1040-726X/04/0300-0001/0
- Keith, J., Velezmore, R., & O'brien, C. (2015). Correlates of cognitive flexibility in veterans seeking treatment for posttraumatic stress disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 203(4)*, 287-293. doi: 10.1097/NMD.0000000000000280
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology, 21(2)*, 149-164. doi: 10.1207/S15324834BA210207
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30(4)*, 329-344.
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2)*, 59-67.
- Kılıç, M. ve Şahan-Yılmaz, B. (2015). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının umutsuzluk ve sosyal destek düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(3)*, 1-12.
- Kıran-Esen, B., Özcan, H. D., & Sezgin, M. (2017). High school students cognitive flexibility is by predicted self-efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies, 3(2)*, 143-151. doi: 10.5281/zenodo.244470

- Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksek okulu son sınıf ğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde stbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kızanlıklı, M. ve Konaklıoğlu, E. (2016). Üniversite ğrencilerinin kontrol odağı ve kariyer tercihlerinin zaman yönelimleri üzerindeki rolü *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 172-191.
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.412
- Kim, Y. H. (2014). Learning motivations, academic self-efficacy, and problem solving processes after practice education evaluation. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 15(10), 6176-6186. doi: 10.5762/KAIS.2014.15.10.6176
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 63-72. doi: 10.1017/prp.2013.8
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan ğretmenler hareketinin zmlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25(3), 208-217. doi: 10.1016/j.cogdev.2010.06.001
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1-11. doi: 10.1037/0022-3514.37.1.1

- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik alguları ile akademik öz-yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults well-being. *Health Communication, 24*(1), 82-94. doi: 10.1080/10410230802607024
- Kolburan, Ş. G., Eker, E. ve Akdeniz, B. (2019). Bilişsel esneklik ve mizah stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi, 16*(1), 1-13. doi: 10.5336/forensic.2018-62253
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin, 133*, 464-481 doi: 1037/0033-2909.133.3.464
- Kozikoglu, I. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: Metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(2), 111-130.
- Kruger, D. J., Reischl, T., & Zimmerman, M. A. (2008). Time perspective as a mechanism for functional developmental adaptation. *Journal of Social, Evolutionary & Cultural Psychology, 2*(1), 1-22. doi: 10.1037/h0099336
- Kural, V. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yetkinliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among high school students: Mediation through perception of teacher acceptance. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10* (58), 515-530.
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kvasková, L., & Almenara, C. A. (2019). Time perspective and career decision-making self-efficacy: A longitudinal examination among young adult students. *Journal of Career Development, 20*(10), 1-14. doi. 10.1016/j.jad.2018.12.053
- Laghi, F., Baiocco, R., D'Alessio, M., & Gurreri, G. (2009). Suicidal ideation and time perspective in high school students. *European Psychiatry, 24*(1), 41-46. doi: 10.1016/j.eurpsy.2008.08.006
- Lavender, A., & Watkins, E. (2004). Rumination and future thinking in depression. *British Journal of Clinical Psychology, 43*(2), 129-142. doi: 10.1348/014466504323088015
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 356-362. doi: 10.1037/0022-0167.31.3.356
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2007*(114), 17-26.
- Lieberman, L., Gorke, S. M., Sarapas, C., & Shankman, S. A. (2015). Cognitive flexibility mediates the relation between intolerance of uncertainty and safety signal responding in those with panic disorder. *Cognition and Emotion, 30*(8), 1495-1503. doi. 10.1080/02699931.2015.1067189
- Limcaoco, R. S. G., Mateos, E. M., Fernandez, J. M., & Roncero, C. (2020). Anxiety, worry and perceived stress in the world due to the COVID-19 pandemic, March 2020. Preliminary results. *MedRxiv*. doi: 10.1101/2020.04.03.20043992
- Lin, Y. W. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance*. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University School of Education Sciences, Riverside.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80-89. doi: 10.1080/00207590444000041

- Mamuyusuupova, D. (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yetkinlik düzeyleri ile eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. doi: 10.1177/0146167207312313
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995) A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi: 10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi: 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. doi: 10.1080/08824096.2011.587555
- Martindale, C., & Greenough, J. (1973). The differential effect of increased arousal on creative and intellectual performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 123(2), 329-335. doi: 10.1080/00221325.1973.10532692
- Mayall, H. J. (2002). *An exploratory/descriptive look at gender differences in technology self-efficacy and academic self-efficacy in the global project*. Unpublished doctoral dissertatio. University of Connecticut of Philosophy, Connecticut.
- McCabe, K. M., & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American sixth graders. *Journal of Child and Family Studies*, 9(4), 491-508.

- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289. doi: 10.1177/016235320602900302
- Michalski, R. L., & Shackelford, T. K. (2010). Evolutionary personality psychology: Reconciling human nature and individual differences. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 509-516. doi: 10.1016/j.paid.2009.10.027
- Murray, N., Hirt, E. R., Sujan, H., & Sujan, M. (1990). The influence of mood on categorization: A cognitive flexibility interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 411-425. doi: 10.1037/0022-3514.59.3.411
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive-behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology*, 6(14), 1780-1785. doi: 10.4236/psych.2015.614174
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*, 7(6), 561-570. doi: 10.1080/02699939308409206
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Orhan, F. G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özdemir, Y. A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve bilişsel esneklik düzeyleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Öztürk, A. (2020). *Zaman perspektifinin proaktif çalışma davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sait Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Papastamatelou, J., Unger, A., Giotakos, O., & Athanasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychological Studies*, 60(4), 468-477.
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214(1), 55-70.
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79. doi: 10.19126/suje.03104
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173. doi: 10.1348/000709908X306864
- Rey, D. (2009). *The relationship of gratitude and subjective wellbeing to self-efficacy and control of learning beliefs among college students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California of Rossier School of Education, Los Angeles.
- Rothe, J., Buse, J., Uhlmann, A., Bluschke, A., & Roessner, V. (2021). Changes in emotions and worries during the Covid-19 pandemic: An online-survey with children and adults with and without mental health conditions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1-9. doi: 10.1186/s13034-021-00363-9



- Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44. doi: 10.1080/08824099409359938
- Sadioğlu, Ö. ve Sezer, G. O. (2016). KPSS'ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 223-244. doi: 10.14520/adyusbd.23034
- Sağlık, B. M: (2018). *Üniversite öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı kaygı düzeyleri ile üniversite yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sailer, U., Rosenberg, P., Al Nima, A., Gamble, A., Gärling, T., Archer, T., & Garcia, D. (2014). A happier and less sinister past, a more hedonistic and less fatalistic present and a more structured future: Time perspective and well-being. *PeerJ*, 2(303), 1-18. doi: 10.7717/peerj.303
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schmidt, R. W., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8(1), 71-90. doi: 10.1002/ejsp.2420080107
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105. doi: 10.1037/0022-0663.73.1.93
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76-86. doi: 10.1016/0361-476X(83)90036-X

- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*(1), 48-58. doi: 10.1080/00461528409529281
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research, 57*(2), 149-174. doi: 10.3102/00346543057002149
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, J.S. Eccles (Eds.), *A volume in the educational psychology series*, (pp. 15-31) San Diego: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Geliştirilmiş 24.baskı. Ankara: Pegem A Akademi.
- Sevari, K. (2020). The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ), 9*(5), 39-50.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Turkish Journal of Social Research, 153*(153), 9-22.
- Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(1), 5-9. doi: 10.1080/21683603.2016.1130532
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Shipp A.J., Edwards J.R., & Lambert L.S. (2009) Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 110*(1), 1-22. doi: 10.1016/j.obhdp.2009.05.001

- Shmotkin, D., & Eyal, N. (2003). Psychological time in later life: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development, 81*(3), 259-267. doi: 10.1002/j.1556-6678.2003.tb00252.x
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British journal of Psychology, 91*(3), 335-351. doi: 10.1348/000712600161862
- Simons, M., Peeters, S., Janssens, M., Lataster, J. & Jacobs, N. (2018). Does age make a difference? Age as moderator in the association between time perspective and happiness. *Journal of Happiness Studies, 19*(1), 57-67. doi: 10.1007/s10902-016
- Sinnakaruppan, I., Macdonald, K., McCafferty, A., & Mattison, P. (2010). An exploration of the relationship between perception of control, physical disability, optimism, self-efficacy and hopelessness in multiple sclerosis. *International Journal of Rehabilitation Research, 33*(1), 26-33. doi: 10.1097/MRR.0b013e32832e6b16
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988) Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. (V.Patel, Eds.), Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society, New Jersey, ABD.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Feltovich, P. L., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology, 31*(5), 24-33.
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology, 11*(2), 175-189. doi: 10.1080/092970490911315
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished doctoral dissertation. Seattle Pacific University School of Psychology, Family, & Community, Washington.

- Steyn, R. (2012). *Time perspective as a predictor of academic competence among black first-year students in the Humanities*. Unpublished doctoral dissertation. University of the Free State of Psychology, South Africa.
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2014). How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 809-827. doi: 10.1007/s10902-013-9450-y
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742-752. doi: 10.1037/0022-3514.66.4.742
- Sword, R. M., Sword, R. K., & Brunskill, S. R. (2015). Time perspective therapy: Transforming zimbardo's temporal theory into Clinical Practice. In M. Stolarski, N. Fieulaine, and W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; review, research and application* (pp. 481-498). London: Springer International Publishing.
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şahin, O. (2019) *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlilik ve mesleki kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Şahin, M. D. ve Yangıl, F. M. (2019). Zaman perspektifi ile A tipi ve B tipi kişilik yapıları arasındaki ilişki: Kütahya'da faaliyet gösteren bir hizmet işletmesinde araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 47-56.
- Şar, A., Işıklar, A. ve Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- Taber, B. J. (2013). Time perspective and career decision-making difficulties in adults. *Journal of Career Assessment*, 21, 200-209. doi: 10.1177/1069072712466722

- Taş, S. ve Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 581-617. doi: 10.16949/turkbilmate.4150877
- Taşkesen, O., İşgör, İ. Y., Önal, M., Kurt, C., Kurt, N. ve Zhakanova, G. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 59-68.
- Taylor, J., & Wilson, J. C. (2019). Using our understanding of time to increase self-efficacy towards goal achievement. *Heliyon*, 5(8), 1-8. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e02116
- Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 895. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.895-910.
- Thornhill, R., & Fincher, C. L. (2007). What is the relevance of attachment and life history to political values?. *Evolution and Human Behavior*, 28(4), 215-222. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2007.01.005
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G. ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66. doi: 10.5222/jaren.2019.43265
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(2), 953-974
- Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Türkecul, K., ve Sarıkabak, M. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-69.

- Üçer, N. (2020). Pandemi (covid-19) sürecinde uzaktan eğitim araçlarının etkinliğinin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesine kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı. *Global Media Journal Turkish Edition*, 11 (21), 206-233.
- Ünlü, H. ve Erbaş, M. K. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yetkinlikleri ve mesleki kaygıları. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Van Beek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A., & Beekman, A. (2011). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. *Time & Society*, 20(3), 364-374. doi: 10.1177/0961463X10373960
- Van der Linde, G., Naudé, L., & Esterhuyse, K. (2010). Exploring the role of environmental quality and time perspective in the academic performance of grade 12 learners. *Southern African Journal of Environmental Education*, 27, 102-113.
- Van Lill, R., & Naude, L. (2014). Time perspective amongst a group of Black African first-year students: Correlates with academic competence. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 167-172. doi: 10.1080/14330237.2014.903079
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(2), 118-125. doi: 10.1037/0893-164X.15.2.118
- Windle, M. (1986). Sex role orientation, cognitive flexibility, and life satisfaction among older adults. *Psychology of Women Quarterly*, 10(3), 263-273. doi: 10.1111/j.1471-6402.1986.tb00752.x
- Witowska, J., & Zajenkowski, M. (2018). How is perception of time associated with cognitive functioning? The relationship between time perspective and executive control. *Time & Society*, 28(3), 1124-1147. doi: 10.1177/0961463X18763693
- Witowska, J., & Zajenkowski, M. (2019). Cognitive consequences of timeframe bias. On the link between working memory, cognitive switching, and time perspective. *Current Psychology*, 1-14. doi: 10.1007/s12144-019-00302-0
- Wood, R.E. & Locke, E.A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024. doi: 10.1177/0013164487474017

- Worrell, F. C., McKay, M. T., & Andretta, J. R. (2015). Concurrent validity of Zimbardo Time Perspective Inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom. *Journal of Adolescence*, 42, 128-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.006
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 487-504. doi: 10.1177/0013164406296985
- Yaşar-Ekici F. ve Balcı S., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65-77. doi: 10.5961/jhes.2019.310
- Yazar, M. S. ve Meterelliyoç, K. Ş. (2019). Klinik olmayan popülasyonda depresif semptomatoloji, bilişsel esneklik ve umutsuzluk ilişkisinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 155-163. doi: 10.5455/JCBPR.24354
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 913-935.
- You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, 76(5), 921-935. doi: 10.1007/s10734-018-0255-0
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yılmazer, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, M. Y., Sayın, M. ve Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 202-218. doi: 10.21733/ibad.776439

- Zabelina, E., Chestyunina, Y., Trushina, I., & Vedeneyeva, E. (2018). Time perspective as a predictor of procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 238, 87-93. doi: 10.1016/j.sbspro.2018.03.011
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zajenkowski, M., Carelli, M. G., & Ledzińska, M. (2015). Cognitive processes in time perspective. In I. M. Stolarski, W. van Beek, & N. Fieulaine (Eds.), *Time perspective theory; review, research and applications* (pp. 243-255). Switzerland: Springer International Publishing.
- Zajenkowski, M., Stolarski, M., Maciantowicz, O., Malesza, M., & Witowska, J. (2016). Time to be smart: Uncovering a complex interplay between intelligence and time perspectives. *Intelligence*, 58, 1-9.
- Zajenkowski, M., Stolarski, M., Witowska, J., Maciantowicz, O., & Łowicki, P. (2016). Fluid intelligence as a mediator of the relationship between executive control and balanced time perspective. *Frontiers in Psychology*, 7(1844), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01844
- Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 935-938. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.181
- Zhang, J. W., & Howell, R. T. (2011). Do time perspectives predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits? *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1261-1266. doi: 10.1016/j.paid.2011.02.021
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Bowerman, T. (2013). Validating a brief measure of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Time & Society*, 22(3), 391-409. doi: 10.1177/0961463X12441174
- Zhao, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2008). Idiocentrism-allocentrism and academics' self-efficacy for research in Beijing universities. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 168-183. doi: 10.1108/09513540810853567



- Zimbardo, P. G., Marshall, G., & Maslach, C. (1971). Liberating behavior from time-bound control: Expanding the present through hypnosis. *Journal of Applied Social Psychology, 1*(4), 305-323. doi: 10.1111/j.1559-1816.1971.tb00369.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271-1288.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp.202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23*(6), 1007-1023. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00113-X
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology, 73*(4), 485-493. doi: 10.1037/0022-0663.73.4.485

**EKLER****Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

Bilişsel Esneklik Envanteri Kullanım İzni Gelen Kutusu x**Kadir Çakır**

29 Temmuz Çar 15:25 ☆

Merhaba Hocam, Ben Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans öğrencisi Kadir ÇAKIR. Tez danışmanım Prof. Dr. Necla Acu...

**Volkan Gülüm**

29 Temmuz Çar 17:33 ☆

Merhaba, Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Ölçeğe, puanlama anahtarına ve ilgili makaleye aşağıdaki bağlantıdan ulaşabilirsiniz. <http://tr.volkangu...>**Kadir Çakır** <kdr.ckr.03@gmail.com>

29 Temmuz Çar 17:50 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: Volkan ▾

Teşekkür eder iyi günler dilerim.

29 Tem 2020 Çar 17:33 tarihinde Volkan Gülüm &lt;volkanglm@gmail.com&gt; şunu yazdı:

...

Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x**Kadir Çakır**

29 Tem 2020 15:29 ☆

Merhaba Hocam, Ben Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans öğrencisi Kadir ÇAKIR. Tez danışmanım Prof. Dr. Necla Acu...

**Mirac Yılmaz** <yilmazmirac@gmail.com>

30 Tem 2020 12:24 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Çakır,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden "<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1047-published.pdf>" adresinden edinip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dileklerle,

Dr. Mirac Yılmaz

## Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği'nin Türkçe Formunun Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

**Kadir Çakır**

28 Kasım Cmt 11:41 (1 gün önce) ☆

Merhaba, Hocam Ben Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans öğrencisi Kadir Çakır. Prof. Dr. Necla Acun Kapıkıran eşliğim...

**Ahmet Akın**

28 Kasım Cmt 12:51 (1 gün önce) ☆

Ektedir kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim Prof Dr Ahmet Akın İstanbul Medeniyet Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 28 Kas 2020 Cmt 11:41 t

**Kadir Çakır** <kdr.ckr.03@gmail.com>

28 Kasım Cmt 13:39 (1 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: Ahmet ▾

Teşekkürlerimi sunarım. İyi günler dilerim.

28 Kas 2020 Cmt 12:51 tarihinde Ahmet Akın &lt;aakin@sakarya.edu.tr&gt; şunu yazdı:



## Algılanan Stres Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

**Kadir Çakır**

29 Temmuz Çar 15:21 ☆

Merhaba Hocam, Ben Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans öğrencisi Kadir ÇAKIR. Prof. Dr. Necla Acun KAPIKIRAN da...

**Mehmet Eskin**

4 Ağustos Sal 14:21 ☆

Kullanabilirsin Kadir, makalede tüm bilgiler mevcut. başarılar -- Prof. Dr. Mehmet Eskin Koç Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

**Kadir Çakır** <kdr.ckr.03@gmail.com>

4 Ağustos Sal 14:24 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: Mehmet ▾

Teşekkür ederim.

4 Ağu 2020 Sal 14:21 tarihinde Mehmet Eskin &lt;meskin@ku.edu.tr&gt; şunu yazdı:



## Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki maddelere vereceğiniz yanıtlar Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü Prof. Dr. Necla Acun Kapıkıran danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Bu çalışmada atama bekleyen öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları üzerinde etkili olan bazı değişkenler araştırılmaktadır.

Çalışma kapsamında soruların tek bir doğru veya yanlış cevabı olmamakla birlikte duygu ve düşüncelerinizi dikkate alarak sizi en iyi yansıtan ifadeyi işaretlemeniz önemlidir. Araştırmaya katılımınız tamamen sizin gönüllülüğünüze bağlıdır. Dilediğiniz zaman araştırmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma kapsamında sizden herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Bu çalışmada verdiğiniz yanıtlar, gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından sorulara içten ve samimi yanıtlar vermeniz son derece önemlidir.

Çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak için Kadir ÇAKIR'a ulaşabilirsiniz (e-posta: kdr.ckr.03@gmail.com).

Yardıminız ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

Kadir ÇAKIR

***Bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.***

*Katılımcının İmzası*

*Tarih:*

### Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki maddelere vereceğiniz yanıtlar, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Tezi kapsamında Prof. Dr. Necla Acun Kapıkıran danışmanlığında yürütülmekte olan çalışmaya veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız. Yardımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

Pamukkale Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kadir ÇAKIR

Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek Diğer:.....
Yaş:
Medeni durum: ( ) Bekar ( ) Evli Diğer: .....
Ailenizin aylık ortalama geliri: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek
Branşınız: ( ) Türkçe Öğretmenliği ( ) Matematik Öğretmenliği ( ) Okul Öncesi Öğretmenliği ( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği ( ) Psikolojik Danışma ve Rehberlik ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) İngilizce Öğretmenliği Diğer: .....
Mezuniyet yılı: ( ) Son sınıf ( ) 2020 ( ) 2019 ( ) 2018 ( ) 2017 Diğer:.....
Genel not ortalamanız:
KPSS hazırlanış sayısı: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Diğer: .....

#### Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin sağında yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
3	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım	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
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
12	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
15	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim	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

(Gülüm ve Dağ, 2012)

### Ek 5. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.		Bana tamamen uyuyor	Bana uyuyor	Bana çok az uyuyor	Bana hiç uymuyor
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum	1	2	3	4
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum	1	2	3	4
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkamam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

(Yılmaz ve diğ., 2007)



### Ek 6. Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği

<p><b>Yönerge:</b> Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.</p>		Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok Sık
1	Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?	1	2	3	4	5
3	Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sınırlı ve stresli hissettiniz?	1	2	3	4	5
4	Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz?	1	2	3	4	5
6	Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?	1	2	3	4	5
9	Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	1	2	3	4	5
10	Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?	1	2	3	4	5
13	Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?	1	2	3	4	5

(Akin ve diğ., 2015)

### Ek 7. Algılanan Stres Ölçeği

<p><b>Yönerge:</b> Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.</p>		Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok Sık
1	Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?	1	2	3	4	5
3	Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sınırlı ve stresli hissettiniz?	1	2	3	4	5
4	Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz?	1	2	3	4	5
6	Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?	1	2	3	4	5
9	Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	1	2	3	4	5
10	Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?	1	2	3	4	5
13	Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?	1	2	3	4	5

(Eskin ve diğ., 2013)

### Ek 8. Tez Kontrol Listesi

	KONTROL EDİLDİ
Tez düzeni tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Sayfa boşlukları uygun düzenlenmiştir.	
Tüm metin Times New Roman yazı stili 1,5 satır aralıklı 12 punto ile yazılmıştır.	
Sayfa numaraları kâğıdın sağ üst köşesine yazılmıştır.	
Metin içindeki başlıklar APA stiline uygun düzenlenmiştir.	
İçindekiler, tablolar ve şekiller listeleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Tezde bulunan tüm tablolar gereklidir.	
Tüm tablo başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm şekil başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm tablo ve şekillere metindeki bölüm sırasına göre numara verilmiştir.	
Tablolar APA stiline uygun hazırlanmıştır.	
Metin içindeki tüm alıntılar uygun şekilde belirtilmiştir.	
Metin içerisinde verilen tüm kaynaklar, kaynakça listesinde bulunmaktadır.	
Kaynak gösterimleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Kaynakça listesi APA stiline uygun düzenlenmiştir.	

Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN

## ÖZGEÇMİŞ