



Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki

Öner Çelikkaleli ¹

Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla toplam 270 lise öğrencisi ergenden veri toplanmıştır (163 kız, 107 erkek, \bar{X} yaş=16.00, ss=1.11). Veri toplamak için Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen ilk bulguya göre, bilişsel esneklik, akademik yetkinlik ve sosyal yetkinlik inançları cinsiyete göre farklılaşmazken; duygusal yetkinlik inancı puanları cinsiyete göre erkekler lehine farklılaşmaktadır. İkinci olarak, bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Son olarak, duygusal ve sosyal yetkinlik inançları bilişsel esneklik puanlarını anlamlı biçimde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel esneklik
Akademik yetkinlik
Duygusal yetkinlik
Sosyal yetkinlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.06.2014

Kabul Tarihi: 01.12.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.3467

Giriş

Bireyler gündelik yaşamlarında kaçınılmaz olarak birçok rol üstlenebilmektedirler. Bu roller beraberinde yeni ortamlarda bulunmayı, yeni insanlarla tanışmayı, yeni şeyler öğrenmeyi ve dolayısıyla da yeni ve beklenmedik taleplere cevap vermeyi gerektirmektedir. Ergenlerde ise bu durumun kaynağını biyo-psiko-sosyal-akademik değişimler oluşturmaktadır. Ergenler, olgunlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkan biyolojik değişimlerle baş etmek, bireysel özgürlüğüne kavuşma ve birçok alanda başarılı kimlik geliştirmek, sosyal bir varlık olarak birçok yeni ortama girmek ve yeni insanlarla tanışmak aynı zamanda da akademik başarı gereksinimleri başarılı bir biçimde karşılamak durumunda kalmaktadırlar. Bu kadar yoğun talebi başarılı bir biçimde karşılayabilmek bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır. Çünkü esnek biliş değişen görev taleplerine verilen tepkilerde dinamik bir biçimde harekete geçmeyi ve bilişsel süreçlerin değişimini gerektirmektedir (Deák, 2003). Bu da beraberinde, taleplerin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi sonucunu doğurmaktadır.

Bireyin girilen her hangi bir durumda seçeneklerin ve ulaşılabilir alternatiflerin olduğunun farkında olunmasını, duruma uyum sağlama ve esnek olmaya istekli olmayı ve esnekliğe yönelik yetkin olmayı (Martin ve Anderson, 1998; 2001) ifade eden bilişsel esneklik aynı zamanda bireylerin değişen çevresel koşullara göre sahip oldukları bilişleri değiştirebilme yeteneğidir (Dennis ve Vander, 2010). Bu beceriye sahip kişiler, kendilerini zorlayan ve uyumsuz olan düşünceleri yerine daha dengeli ve uyumlu düşünceleri koyabilmekte, alternatifler üretebilmekte ve zor durumları daha baş edilebilir olarak değerlendirebilmektedirler (Gülüm ve Dağ, 2012).

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, Türkiye, celikkaleli@gmail.com

Cañas ve diğ. (2003)'ne göre ise bilişsel esneklik, bireylerin çevresinde yeni ve beklenmedik bir biçimde gerçekleşen durumlarla yüz yüze kalındığında bilişsel işlem stratejilerini duruma uygun hale getirme yeteneğidir. Bu tanım üç önemli kavram özelliği içermektedir. İlk olarak, bilişsel esneklik deneyimlerle elde edilebilen bir öğrenme süreci içeren yetenektir. İkinci olarak, bilişsel esneklik, bilişsel işlem stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Bilişsel esneklik, bu anlamda, bireysel tepkileri değil karmaşık davranışlardaki değişimi ifade etmektedir. Son olarak, yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum, deneyimler yoluyla kazanılmaktadır. Dolayısıyla, bilişsel esnekliğin öğrenilebilen bir özellik olduğu söylenebilir.

Bireyler girdikleri veya karşılaştıkları her yeni duruma nasıl tepki vereceklerini konusunda seçim yapmak ve karar vermek durumundadırlar ancak karar vermeden önce seçeneklerin farkına vardıkları bir bilişsel işlem süreci gerçekleştirmektedirler. Bu süreçte, durumsal faktörlere bağlı olarak öz-düzenleme yapabilen bireyler, bu durumda sadece tek uygun ya da doğru davranışsal bir tepki olduğunu gören insanlardan bilişsel olarak daha esnektirler (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Çünkü bilişsel olarak esnek olmak beraberinde bilişsel, davranışsal ve duyuşsal seçenekleri görme ve/veya yeni çözüm yolları üretme olanağı sağlayabilecektir.

Bunun yanında, esneklik kişilerin uyum gösterebilme kapasitesi olmasına rağmen (Payne, Bettman ve Johnson, 1993), bu uyum her zaman gerçekleşmeyebilmektedir. Çevrede meydana gelen bir değişimle baş edebilmek için esnek davranabilen bir kişi bunda başarısız olsa bile, burada bilişsel esneklikten söz etmek gerekir. Martin, Anderson ve Thweatt (1998)'a göre, günlük yaşamlarında esneklik gösteren bireyler yalnızca kendi günlük yaşamlarında, bir durumda ve yalnızca belli bir zamanda esnek olmazlar. Bu ise bireylerin bilişsel esneklik durumlarını yaşamlarının diğer alanlarında da gösterebildikleri anlamına gelmektedir.

Bilişsel olarak esnek olduğunu belirten bireylerin aynı zamanda kendilerine çok fazla güvendikleri ve kendilerini hazır cevap, dikkatli, anlayışlı olarak gördükleri belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1996, 1998). Bu kişiler aynı zamanda düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip kişilerden daha yüksek bir yetkinlik inancına ve öz-gözlem becerisine sahiptirler (Martin ve Rubin, 1995) ve iletişime girmek için farklı yollar denemeye, beklenmedik durumlarla mücadele etmeye ve duruma uygun olarak davranışlarını adapte etmeye istekli olurlar (Martin ve diğ., 2003).

Bilişsel Esneklik ve Yetkinlik İnancı

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın en çok araştırılan kavramlarından biri olan yetkinlik inancı (self-efficacy believes), Bandura (1986) tarafından, bireyin bir performansı başarıyla ortaya koyabilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilmesi ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasitesi hakkındaki yargıları olarak tanımlanmıştır. İnsanların kapasiteleri hakkındaki inançları, onların yaşamlarını birçok biçimde etkileyebilmektedir (Bandura, 1988a). Böyle bir inanç, bireylerin ne tür seçimler yaptıklarını, yaptıkları şeyle ilgili ne kadar çabalayacaklarını, engeller ve zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar süre direneceklerini, engeller ya da başarısızlıklar yaşadktan sonra kapasitelerini ne kadar sürede canlandıracaklarını, düşünce kalıplarının öz-engelleyici ya da öz-yardım edici olup olmayacağını etkilemektedir (Bandura, 1988b).

Bandura (1986)'ya göre, bireyler yetenekleri hakkındaki farklı bilgi kaynaklarını işlemeye, bu bilgileri önem sırasına göre ağırlıklandırmaya, gerektiğinde birleştirmeye ve buna uygun bir seçme davranışını gerçekleştirmeye yönelik bir çaba içerisindedirler. Bu süreçleri gerçekleştirebilmek bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır (Bandura (1982; 1989). Bununla beraber Bandura (1982; 1989) yetkinliğin bilişsel esnekliğin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda yüksek yetkinlik inancına sahip bireyler daha yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahiptirler (Bandura, 2000). Buna bağlı olarak, kişinin girdiği herhangi bir durumda alternatif davranış seçeneklerinin olduğunu ve esnek olduğunun farkında olsa bile bu kişilerin aynı zamanda istedikleri davranışları ortaya çıkarabileceklerine yönelik yetkinliklerine inanma ihtiyacında olduklarını da belirtmektedir. Bunun yanında, Bandura (1977) bilişsel olarak esnek bireylerin aynı zamanda etkili davranabileceğine yönelik yeteneğine de güven duyacaklarını belirtmiştir. Martin ve Rubin (1995)'e göre, bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler bilişsel esneklik düzeyi düşük bireylere göre, daha yüksek yetkinlik inancına ve iç-gözlem düzeyine sahiptirler. Bilişsel esneklik ve yetkinlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan çalışmalarda pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir (Brewster, 201; Kim ve Omizo, 2005; Shimogori, 2013).

Diğer bir ifadeyle, yetkinlik inancı ile bilişsel esneklik arasında karşılıklı nedensellik biçiminde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

İlgili alanyazını çerçevesinde bu araştırmanın amacı, ergenlerin bilişsel esneklik ve yetkinlik inancını cinsiyetlerine göre karşılaştırmak, bilişsel esneklik ile yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma, Muğla İl Merkezi'nde bulunan farklı liselere devam eden 270 ergen ile gerçekleştirilmiştir (163 kız, 10 erkek). Yaş ranjı 14 ile 19 arasında değişen grubun yaş ortalaması 16.00'dır (ss=1.11). Çalışma grupları oluşturulurken, kolaylıkla bulunabileni örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır (Erkuş, 2013). Bu çalışma grubunun, 140'sı (%52) Anadolu lisesinden ve 130'u (%48) meslek lisesinden seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ): Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen BEÖ'nün bu araştırmanın I. çalışmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre orijinali 12 maddeden oluşan ölçeğin 11 maddelik Türkçe formunun AFA sonucunda elde edilen tek boyutlu yapısı DFA ile elde edilen yapıyla uyum göstermektedir. 6'lı Likert tipi bir ölçme aracı olan BEÖ 1 "kesinlikle katılmıyorum" 6 "kesinlikle katılıyorum" biçiminde cevaplandırılmaktadır. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı .74 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iki yarı güvenirliliği için elde edilen güvenirlilik katsayısı .77'dir. Ayrıca test-tekrar test güvenirlik çalışmasında iki uygulama arasında .98'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Dil geçerliği çalışmasında orijinal İngilizce form ile Türkçe form arasında .88'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında BEİ İşe Problem Çözme Envanteri'nin Problem Çözmeye Güven ve Kişisel Kontrol arasında pozitif yönde; Yaklaşma-Kaçınma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu çalışma çerçevesinde elde edilen verilerden ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ): Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarını belirleyebilmek için Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan EYBÖ kullanılmıştır. EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık" ve 5 "Her zaman" şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik çalışmaları doğrultusunda iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .78; Akademik Yetkinlik Beklentisi, Duygusal Yetkinlik Beklentisi ve Sosyal Yetkinlik Beklentisi alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayıları (α) sırasıyla .64, .69 ve .71 olarak elde edilmiştir. EYBÖ'nin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin AYB, DYB ve SYB alt ölçekleri için test tekrar test korelasyon katsayıları ise sırasıyla .77, .73 ve .65'tir. Geçerlik çalışmasında ise, EYBÖ ve alt ölçekler ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği arasındaki -.12, AYB ve SYB ile korelasyon -.14 ve $r = -.12$ olarak hesaplanmıştır. ÇDÖ ile DYB alt ölçeği puanları arasında negatif bir korelasyon gözlenmiştir (-.02) ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. EYBÖ'nde tüm maddeler düz puanlanmakta ve alınan puanların yüksekliği yetkinlik inancı puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ergenlerin cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik ve yetkinlik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını test edebilmek için bağımsız gruplar için t-testi; değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r); akademik, sosyal, duygusal yetkinlik ve toplam yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik puanlarını yordayıp yordamadığı incelemek için ise aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizinden önce, verilerin aşamalı çoklu regresyon analizi için uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı Durbin-Watson (D-W) istatistiği ile incelenmiş ve D-W= 1.81 olarak elde edilmiştir. Bu değer, 1.5 ile 2.5 arasında değişim gösterdiği için değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, uç değerlerin (outlier) belirlenmesi için Mahalonabis Distances (D²) istatistiği kullanılmış ve elde edilen değerler doğrultusunda verilerde uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Analizler için SPSS 20 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlerin cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik, akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığına; ergenlerin bilişsel esneklik puanları ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişkiye ve yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik puanlarını yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyetlerine göre ergenlerin bilişsel esneklik ve yetkinlik inançlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bilişsel Esneklik ve Akademik, Sosyal ve Duygusal İnançlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Cinsiyetlerine Göre t Değerleri

Değişkenler	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	t
Bilişsel Esneklik	Kadın	51.38	6.83	.210
	Erkek	51.19	7.63	
Akademik Yetkinlik	Kadın	27.69	6.09	.066
	Erkek	27.63	8.64	
Sosyal Yetkinlik	Kadın	30.33	5.09	-.984
	Erkek	31.15	8.67	
Duygusal Yetkinlik	Kadın	22.79	6.45	-2.194*
	Erkek	24.43	5.29	

*p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ergenlerin bilişsel esneklik [$t_{(268)} = .210$, $p > .05$], akademik yetkinlik inancı [$t_{(268)} = .066$, $p > .05$] ve sosyal yetkinlik inancı [$t_{(268)} = -.984$, $p > .05$] puanlarının ortalamasının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, duygusal yetkinlik inancı cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [$t_{(268)} = -2.194$, $p < .05$]. Buna göre, erkeklerin duygusal açıdan kadınlara göre kendilerini daha yetkin algıladıkları söylenebilir.

Ergenlerin bilişsel esneklik ve yetkinlik inançlarına (akademik, sosyal ve duygusal) ilişkin betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Esneklik ve Yetkinlik İnançlarına (Akademik, Sosyal ve Duygusal) Yönelik Betimsel Bulgular ve Korelasyon Katsayıları (r)

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4
1-Bilişsel Esneklik	51.30	7.14	1			
2-Akademik Yetkinlik	27.66	7.19	.26**	1		
3-Sosyal Yetkinlik	30.65	6.74	.24**	.55**	1	
4-Duygusal Yetkinlik	23.44	6.06	.27**	.46**	.38**	1

**p<.01, n=27

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerin bilişsel esneklik puanları ile akademik ($r = .26$), sosyal yetkinlik ($r = .24$) ve duygusal yetkinlik arasında (.27) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Elde edilen bu bulgu, bilişsel esneklik ile yetkinlik inançlarının pozitif yönde birlikte değişim gösteren değişkenler oldukları biçiminde değerlendirilmektedir.

Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik puanlarını yordamasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin Yetkinlik İnançlarının (Akademik, Sosyal ve Duygusal) Bilişsel Esneklik Puanlarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	ΔR^2	B	SH _B	β	t
Sabit	-----	-----	40.153	2.163		18.565*
Duygusal Yetkinlik	.274	.075	.251	.074	.213	3.386*
Sosyal yetkinlik	.312	.023	.172	.067	.162	2.587*

$R^2 = .098$, $F_{(2,267)} = 14.468$, $p < .01$, *p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ergenlerin yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik varyanslarını yordanmasına yönelik regresyon analizinin iki aşamada tamamlandığı ve bilişsel esneklik varyansına katkıları bakımından duygusal yetkinlik ve sosyal yetkinlik değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Analize ilk aşamada ergenlerin bilişsel esneklik varyansının % 07.5'ini açıklayan duygusal yetkinlik inancı alınmıştır. İkinci aşamada, sosyal yetkinlik inancı bilişsel esnekliğe ilişkin açıklanan varyansa % 02.3'lük bir katkı sağlamıştır. Bu iki değişken birlikte ergenlerin bilişsel esneklik varyansının % 09.8'ini açıklamaktadır [$F_{(2-267)}= 14.468, p<.01$]. Buna karşın, akademik yetkinlik inancı bilişsel esneklik varyansının yordanmasına anlamlı katkı sağlamamıştır ($t=1.554, p>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ergenlerin cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ve yetkinlik inançları (akademik, sosyal ve duygusal); bilişsel esneklik düzeyleri ile yetkinlik inançları arasındaki ilişki ve yetkinlik inançlarının bilişsel esneklik puanlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu, Sapmaz ve Doğan (2013)'ün erkeklerin bilişsel esneklik puanlarının yüksek olduğuna yönelik bulgusuyla çelişmektedir. Aynı değişken açısından farklı bulguların elde edilmiş olması sosyal bilimlerin doğasına oldukça uygundur. Çünkü, her iki ölçme sırasında işleme karışan tesadüfi ya da sistematik hatalar bir birinden farklı olabilecektir. Buna beraber olası olumlu ve olumsuz etkilerinin eşitlenme ve ortadan kaldırılma olasılıkları mümkün olmadığından benzer bir konuda dahi olsa farklı sonuçların elde edilmesine neden olabilmektedir. Özbek (2011)'e göre, ölçme sonucunu etkileyebilen bu hatalar, ölçme aracının özelliklerinden, uygulama koşullarından, puanlama objektifliğinden ve öğrencilerin (tepki verenlerin) özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Dolayısıyla benzer bir konuda da olsa sosyal bilimlerde farklı sonuçların alınabilmesi sosyal bilimlerin doğasının bir sonucudur. Ancak yine de, cinsiyetler açısından ortaya anlamlı bir farkın çıkmaması, günümüzde kadın ve erkeklerin bilişsel esnekliği besleyen kaynaklardan olan deneyimlere (Cañas ve diğ., 2003) benzer oranlarda maruz kalmaları sonucunda benzer bilişsel yapılar oluşturmalarından kaynaklı olabilir. Bundan yola çıkarak ergenlerin akademik, duygusal, sosyal ve kültürel olarak benzer bilişsel yaşantılar geçirdikleri söylenebilir.

Diğer taraftan, cinsiyetlerine göre akademik ve sosyal yetkinlik inançları anlamlı bir biçimde farklılaşmazken; sosyal yetkinlik inancı farklılaşmaktadır. Bu bulgu, Telef ve Karaca (2011)'nın akademik ve duygusal yetkinlik inançlarının farklılaştığı bulgusuyla çelişmektedir. Akademik ve sosyal yaşamda kadınların ve erkeklerin eşit bir biçimde bulunma fırsatına sahip olmaları sonucunda artık kadın veya erkek olmanın ötesinde, bireyler akademik ve sosyal yeterlik alanlarında benzer yaşantılara maruz kalabilmekte, benzer dolaylı yaşantılar geçirebilmekte (okul, sosyal çevre gibi), akademik ve sosyal yaşantılara girebilme konusunda önemli diğerleri tarafından ikna edilebilmektedirler. Diğer bir ifadeyle, yetkinlik inancının temel bilgilendirici kaynaklarına benzer şartlarda ve benzer miktarlarda maruz kalabilmektedirler. Bu da sonuç olarak ergenlerin cinsiyetlerinden bağımsız aynı düzeyde yetkinlik inancı geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Buna karşın, duygusal yetkinlik inancında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu bulgu Telef ve Karaca (2011)'nin bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmadan da elde edildiği gibi erkeklerin duygusal olarak kadınlardan daha yetkin olduğuna yönelik birçok araştırma da bulunmaktadır (Bussey ve Bandura, 1999; Muris, 2001; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010). Bu konuda birçok araştırmanın benzer sonular elde etmesi, erkek ergenlerin kadın ergenlere göre daha yetkin oldukları biçiminde değerlendirilmektedir. Erkeklerin olumlu ve/veya olumsuz duygularını çoğunlukla rahatça ifade edebildikleri; buna karşın ağırbaşlı, duygularını fazla belli edemeyen kadın davranışlarının beklendiği toplumumuzda erkekler daha çok duygusal yaşantıya girebilecek ve böylece daha çok deneyime sahip olabilecektir. Bu ise sonuç olarak erkeklerin kendilerini duygusal olarak daha yetkin hissetmeleri sonucunu doğurabilecektir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre ise ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu birçok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Gan, Shang ve Zhang, 2007; Kim ve Omizo, 2005; Martin ve Rubin, 1995). Benzer bir biçimde Bandura (1989; 2000)'ya göre, yüksek yetkinlik inancına sahip bireyler daha yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahiptirler. Martin ve Rubin (1995)'e göre ise, bilişsel olarak esnek olduğunu belirten kişilerin esnek olmayanlara göre kendilerini daha yetkin görmekteyizler. Bu açıdan ele alındığında bilişsel esneklik ile yetkinlik inancı arasında karşılıklı belirleyicilik düzeyinde bir ilişki olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, Martin, Anderson ve Thweatt (1998) bilişsel esneklik kavramını tanımlarken, yetkinlik inancının bilişsel esnekliğin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlardan dolayı, bilişsel olarak esnek ergenlerin karşılaştıkları akademik, sosyal ve duygusal herhangi bir durumla baş edebilmek için kullanabilecekleri birçok strateji ve yöntem olduğunu bilmeleri onların bu durumlarla başarılı bir biçimde başa çıkmalarına neden olacaktır. Başarılmış performanslar da yetkinlik inancının en önemli kaynağı olduğu için (Bandura, 1977; 1986; 1995) bilişsel esnekliği yüksek olan ergenler buna paralel olarak yetkinlik inançlarını da geliştirebilmektedirler.

Son olarak, ergenlerin duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordamaktayken, akademik yetkinlik inancı bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordamamaktadır. Sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının gelişmiş olması bireylerin çevresindeki diğerleriyle sürekli bir ilişkide olmalarını gerekli kılmaktadır. Yeni insanlarda tanışabilme, toplum önünde konuşabilme, yeni sosyal ortamlarda bulunabilme; diğerlerine yönelik olumlu ya da olumsuz duygularını ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme beraberinde yetkinlik inançlarını da olumlu yönde beslemektedir. Bilgin (2009b)'e göre ise bilişsel esneklik kişilerarası ilişkiler için kullanılan bir kavramdır ve yetkinlik inancı bireyin diğerleriyle kurduğu ilişkiler yoluyla kazanılır (Di-Tomasso ve diğ., 2002). Bundan dolayı duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği yordayan değişkenler oldukları söylenebilir. Ayrıca, Martin ve Anderson (1998), bireyin ancak esnek olabildiği alanlarda kendisini yetkin hissedebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle de gerektiğinde esnek olabileceğine dair inancı olan bireylerin istedikleri sonucu üretebilme inancı olan yetkinlik inancını geliştirmeleri beklenmektedir.

Diğer taraftan, Bandura'da (1989)'a göre, bireyin duruma uygun en iyi alternatifi seçtiğinin farkında olsa bile istediği sonucun ortaya çıkmasını sağlayacak yetkinlik beklentisine sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında, Bandura (1977), yüksek yetkinlik inancına sahip bireyler bilişsel olarak araştırmacı, esnek stratejiler belirleyebilen, yaşadıkları çevre üzerinde etkili ve amaçlarına güdülenmiş bireyler olarak değerlendirdiğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, yetkinlik inançlarının bilişsel olarak esnek olabilmeye önemli faktörler olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yetkinlik inancı ile bilişsel esnekliğin incelendiği bu çalışmanın birçok sınırlılığı bulunmaktadır. En önemli sınırlılık, çalışmanın Muğla il merkeziyle sınırlı olmasıdır. Bu durum bulguların genellenebilirliği konusunda sorun çıkartabilecektir. Diğer taraftan, yetkinlik inancı ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısıyla incelenmiş olması ilişkinin yönü konusunda sorun yaramaktadır. Bilişsel esnekliğin mi yetkinlik inancına neden olduğu yoksa yetkinlik inancının mı bilişsel esnekliğe neden olduğun yönelik yapısal eşitlik modelleri ile ortaya konulabilir.

Ancak yine de bilişsel esneklik değişkeninin kullanıldığı çalışmalarda yetkinlik inançlarının göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Bilişsel esneklik değişkeni çalışmaların doğası itibarıyla hem doğrudan neden olabilecek bir değişken hem de aracı değişken rolü üstlenebilecek bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1988a). Self-regulation of motivation and action through goal systems, in V. Hamilton, G. H. Bower ve N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation* (Dordrecht: Kluwer Academic (publishers) pp. 37-61.
- Bandura, A. (1988b). Organisational applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. In P. Norman, C. Abraham ve M. Conner (Eds.), *Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation* (pp. 299-339). Amsterdam: Harwood Academic.
- Bilgin, M. (2009b). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 142-157.
- Brewster, M. E. (2011). *The roles of cognitive flexibility, bicultural self-Efficacy, and minority stress in the mental health of bisexual individuals*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Florida, USA.
- Bussey, K. ve Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Cañas, J. J. Quesada, J. F., Antolí, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62-72.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 361-377.
- Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327.
- Dennis, J. P. ve Vander, W. J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Di Tommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. ve Burges, M. (2002). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 303-312.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayın Evi: (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı).
- Gan, Y., Shang, J. ve Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), 1087-1098.
- Goetter, E. M. (2010). *An empirical investigation of depressive rumination: Implications for cognitive flexibility, problem solving and depression*. Unpublished Master Thesis, Philadelphia, Drexel University, USA.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.

- Kim, B. S. K. ve 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.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
- Martin, M. M. ve Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. M., Anderson, C. M. ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Martin, M. M., Cayanus, L. L., McCulcheon, L. E. ve Maltby, J. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5(19), 75-80.
- Merrill, K., Joiner, T., Fresco, D. M. ve Lewinsohn, P. (2005). Relationship of Cognitive Flexibility to Depression and Anxiety symptoms in a Large Community Sample of High School Students. A poster presented at the annual meeting of the Association of Behavioral and Cognitive Therapies, Washington, DC.
- Muris, P. (2001) A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Özbek, Ö. Y. (2011). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. Satılmış Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s43-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, J. W., Bettman, J. R. ve Johnson, E. J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Shimogori, Y. (2013). *Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive flexibility of Japanese adults*. Unpublished Doctoral Thesis. Claremont Graduate University and San Diego State University.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 449-518.