

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**BİLİŞSEL KOÇLUK YAKLAŞIMININ ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL  
ESNEKLİK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Betül TURHAN**

**Tez Danışman: Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL (Çukurova Üniversitesi)**

**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAKÇukurova Üniversitesi)**

**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERSİN / OCAK - 2022**

**ONAY****Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

201910046 numaralı öğrencimiz olan Betül TURHAN tarafından hazırlanan “Bilişsel Koçluk Eğitimin Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **oybirliği** ile Psikoloji Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak imzalıdır)

Üniv. Dışı Asıl Üye- Tez Danışmanı- Jüri Başkanı: Doç. Dr. Mehmet Emin Demirkol

(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

Üniv. Dışı – Jüri asıl Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

Üniv. İçi - Jüri asıl Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını  
onaylarım**

(Enstitü Müdürlüğünde Asıl Sureti Islak İmzalıdır)

26 /01/2022

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir**

## ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26 /01 / 2022

Betül TURHAN

## İTHAF

**Bu tez çalışmamı, her daim yoluma ışık tutan, ilham kaynağım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yusuf Ziya HALEFOĞLU'na ve destekleriyle bana her zaman güç veren sevgili aileme ithaf ediyorum.**

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteğini ve emeğini esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL' a tüm katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde olmayı kabul ederek nezaket gösteren ve tez savunmam sırasında verdikleri geri bildirimlerle çalışmama değerli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK' a ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE' ye teşekkürlerimi sunarım.

Genel Psikoloji yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım; Prof. Dr. Şükrü UĞUZ'a, Prof. Dr. Ayşe AVCI'ya, Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ' a, Doç. Dr. Gülhan TEMEL' e ve Dr. Öğr. Üyesi Kahraman Kırıl' a, Dr. Öğr. Üyesi Seyda MAVRUK ÖZBİÇER'e teşekkür ederim.

Bu çalışmayı yapmama ilham olan, her daim yoluma ışık tutan, olumlu tavırlarıyla beni cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, beraber çalışmaktan gurur duyduğum, süreç boyunca desteğini ve emeğini her daim yanımda hissettiğim saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yusuf Ziya HALEFOĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu zorlu süreçte, değerli katkıları, yardımları ve dostlukları ile bana her zaman destek veren değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak tüm hayatım boyunca yanımda olan, aldığım kararları her zaman destekleyen, sadece bu çalışma sürecinde değil, tüm hayatım boyunca beni cesaretlendiren değerli aileme, göstermiş oldukları sevgi, destek ve sonsuz güvenleri için teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### BİLİŞSEL KOÇLUK YAKLAŞIMININ ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Betül TURHAN**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL**

**Ocak 2022, 98 Sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmaya Osmaniye ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan, tam sayım yöntemi ile seçilecek 300 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmış ve veriler SPSS 23.0 paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği puan ortalamaları ve Bilişsel Koçluk Eğitimi sonrası puan ortalamaları incelendiğinde her iki ölçekten elde edilen puan ortalamalarının yükseldiği, katılımcıların cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark olduğu, problem çözme becerilerine ait puanlar arasında cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında yaş değişkenine göre 26-30 yaş arası öğretmenler ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında yaşça büyük olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve problem çözme becerileri arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı fazla olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlere verilecek bilişsel koçluk eğitimi alan öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinin arttığı, öğretmenlere verilecek bilişsel koçluk eğitimin onların hem mesleki hem kişisel gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmüştür. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** *Bilişsel Esneklik, Problem Çözme Becerileri, Bilişsel Koçluk, Öğretmenler.*

**ABSTRACT****THE EFFECT OF COGNITIVE COACHING APPROACH ON COGNITIVE FLEXIBILITY AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF TEACHERS****Betül TURHAN****Supervisor: Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL****January 2022, 98 Pages**

The main purpose of this research is to examine the effect of cognitive coaching approach on teachers' cognitive flexibility and problem solving skills. A group of teachers working under the Ministry of National Education in Osmaniye and selected by the full count method participated in the research. Personal Information Form, Cognitive Flexibility Inventory (CEE) and Problem Solving Inventory (PSI) were used as data collection tools for teachers, and the data were analyzed with the SPSS 23.0 package program. Independent student T Test and One Way ANOVA tests were used to evaluate the data.

As a result of the research; When the mean scores of the Cognitive Flexibility Scale and the Problem Solving Scale before the Cognitive Coaching Training and the mean scores after the Cognitive Coaching Training were examined, the mean scores obtained from both scales increased, there was a significant difference in favor of men between the cognitive flexibility levels of the participants according to their gender, and the scores on problem solving skills. It was determined that there was no significant difference according to gender and education level variable.

There was no significant difference between the cognitive flexibility scores of the teachers according to age, education level and professional seniority. According to the



age variable, a difference was found between the teachers between the ages of 26-30 and the teachers over the age of 40 in favor of the older group among teachers' problem solving skills.

A difference was found between the problem solving skills of teachers for professional seniority, between teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 6-10 years of seniority in favor of the group with more seniority years.

As a result; It was thought that cognitive flexibility and problem-solving skills of teachers who received cognitive coaching training to be given to teachers increased, and that cognitive coaching training to be given to teachers would positively affect both their professional and personal development. The findings were discussed in the light of the literature.

***Keywords:*** *Cognitive Flexibility, Problem Solving Skills, Cognitive Coaching, Teachers.*

## İÇİNDEKİLER

<b>KAPAK</b> .....	<b>i</b>
<b>ONAY</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYANI</b> .....	<b>iii</b>
<b>İTHAF</b> .....	<b>iv</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar) .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar.....	7
<b>2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>8</b>
2.1. Bilişsel Koçluk.....	8
2.2. Bilişsel Esneklik .....	13
2.2.1. Bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar .....	17
2.2.1.1. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı .....	17
2.2.1.2. Bilişsel Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik .....	18
2.2.1.3. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik.....	19
2.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Esneklik .....	22
2.3. Problem.....	24
2.3.1. Problem Çeşitleri .....	25

2.3.2. Problem Çözme .....	26
2.4. İlgili Araştırmalar .....	29
2.4.1. Bilişsel Koçlukla İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar .....	31
2.4.3. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar .....	35
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem .....	40
3.3. Veri Toplama Araçları .....	41
3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu .....	41
3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE).....	41
3.3.3 Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	42
3.4. Verilerin Analizi .....	42
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>45</b>
4.1. Bilişsel Koçluk Eğitimi ile Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	45
4.2. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanlarının Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesine Ait Bulgular .....	47
4.3. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesine Ait Bulgular .....	49
4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	51
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
5.1. Tartışma Ve Sonuçlar .....	52
5.1.1. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	52
5.1.2. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar .....	59
5.2. Öneriler .....	60
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	60
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	61
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>62</b>

**EKLER..... 66**

**KISALTMALAR**

**PÇÖ** : Problem Çözme Ölçeği

**BEE** : Bilişsel Esneklik Envanteri

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Değerleri.....	43
Tablo 2. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	44
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	45
Tablo 4. Katılımcıların Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.....	46
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	47
Tablo 6. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	47
Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	48
Tablo 8. Katılımcıların Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	48
Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	49
Tablo 10. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	49
Tablo 11. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesine Ait Sonuçlar.....	50
Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar.....	50
Tablo 13. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	51

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1. <i>Araştırmanın Modeli</i> .....	39
---	----

## EKLER LİSTESİ

Ek-A: Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi.....	66
Ek-B: Gönüllülük Onam Formu.....	68
Ek-C: Sosyodemografik Bilgi Formu.....	70
Ek-D: Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE).....	71
Ek-E: Problem Çözme Envanteri (PÇE) .....	73
Ek-F: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni .....	77
Ek-G: Problem Çözme Ölçeği Kullanım İzni .....	78
Ek-H: Çağ Üniversitesi Tez Anket İzin İstek Yazısı.....	79
Ek-I: Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Tez Anket İzin Yazısı .....	80
Ek-J: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Tez Etik Kurulu İstek Yazısı.....	81
Ek-K: Çağ Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzin Yazısı .....	83



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bilginin üretim sürecine öğrenciyi aktif olarak dahil etmek modern eğitim anlayışının vazgeçilmez ilkelerindedir. Öğrenmeyi merkeze almak, bireyin kendi kendine öğrenme sürecini oluşturması, günümüzde önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu bilginin üretim aşaması olunca, bilgi ve bilgiye somut üründen çok üretim süreci olarak bakmak gerekir. Son yıllarda bilgiye getirilen bu bakış açısı, eğitim programlarına da yansımıştır. Eğitim programları artık bilgi merkezli değil, bireyin kendi kendine öğrenme süreçlerini tasarlaması üzerine oluşturulmaktadır. (Doğanay, 2008). Öğrenmenin öğrenilmesini merkeze almak, kaçınılmaz olarak öğrencinin ve bilgi süreçlerinin merkezde olmasını ve öğrencinin kendi yetenekleri çerçevesinde planlama yapmasını, düşünme süreçlerine uygun zemin hazırlamasını, öğrencinin bilişsel farkındalık yeterliliklerini tanımasını gerekli kılmıştır. Böyle bir süreçte öğreneni merkeze alıp bağımsız konuma getiren birer bilişsel koç olan öğretmene düşecek sorumluluklar giderek artmaktadır (Costa ve Garmston, 2005).

Costa ve Garmston (2005), bilişsel koçluğu, kendinin ve başkalarının düşüncelerini ve problem çözme kapasitelerini şekillendirmeye ya da yeniden biçimlendirmeye yardım eden düşünme yolları veya stratejiler dizisi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel koç öğrenenin düşüncesiyle kendisi arasında bir arabuluculuk görevi üstlenmektedir. Bu nedenle bireylerin bilişsel gelişim aşamasında kendisi hakkında verecekleri kararlar ve düşünceleri arasında gerekli bağlantıların oluşmasında rehberlik desteği de bilişsel koçluk sürecinin bir parçasıdır. Ayrıca bilişsel koçluk, genellikle öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılır; öğrenme süreçlerinde öğrenciye nasıl rol model olacağı konusu ile ilgilenmektedir. Uzmanlar bunun nedeni olarak düşünmenin, problem çözmenin, karar vermenin ve kişisel kaynakları kullanmanın günümüz eğitim sisteminde öneminin artması olarak düşünmektedirler. Bilişsel koçlar, bu aşamada öğrenenin plan yapmasını, problemlerin nedenleri hakkında düşünmesini ve problemi çözmesini, yeni fikirler

aracılığıyla çalışmasını ve bu süreçlerde soru sorma stratejilerini kullanmalarını sağlamaktadırlar (Lipton, 1993).

Bilişsel koçluğun temel noktalarından birisi de diyalogdur. Bilişsel koç, çözümü kendisi sağlamaz. En yalın anlamıyla bilişsel koç; diyalog ve anlama yeteneğini kullanarak öğrenenlerinin problemin farkında olmalarına yardımcı olur ve problem çözümü için planlama, düşünme ve karar verme süresince rehberlik edendir (Costa ve Garmston, 2005). Bilişsel koç: bilişsel farkındalığa dikkat çekerek, öğrenmeyi desteklemek için öğrencilerin profesyonel olarak ilerlemelerini sağlayan araçların işe koşulmasına yardımcı olmaktadır (Gomez, 2005).

Lipton (1993), bilişsel koçluk sürecini; bireylerin ve organizasyonların kendi kapasitelerini genişletmeleri için kendi kendilerini gözlemleyebilmeleri ve kendi kendilerini yenileyebilen kuruluşlar olmalarını teşvik eden sistem olarak tanımlamaktadır (Akt: Uzat,1998). Gomez (2005) ise, bilişsel koçun öğrenen kişinin kendi öğrenme faaliyetlerini değerlendirmesine yardım eden kişi olarak nitelendirmiştir. Literatür incelendiğinde bilişsel koçun; bireylerde bilişsel farkındalık becerilerini geliştirirken fiziksel ve sözel uyum sağlayarak güven inşa etme, iletişimde daha fazla hassasiyet oluşturma, etki ve öz farkındalığı artırarak bağımsızlık ve grup bilinci geliştirme, başkalarıyla etkili bir şekilde planlama yapma, yansıtma ve problem çözme stratejilerini uygulayan (Ellison, 2003; Akt, Slinger,2004) kişi olarak tanımlayan araştırmalar mevcuttur.

Kişinin henüz seçim yapmadan önce seçenekleri görebilme becerisi doğrudan bilişsel esneklikle bağlantılıdır. Bu nedenle yeni ve farklı yolların, seçeneklerin farkında olunması, yeni durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlanması ve bireyin esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesi bilişsel esneklik olarak tanımlanmıştır (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel koç kişiye bu noktada yardımcı olmaktadır. Kişiye diyalog ve anlama yetenekleri sayesinde kişinin farklı yolları keşfetmesine yardımcı olmakta ve bu nedenle kişinin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır.

Batting (1979), bilişsel esneklik kavramını kişinin öğrenilmeye çalışılan konuya yönelik en etkili öğrenme stratejilerini kullanma veya karşılaştığı bir problemin çözüm basamaklarını belirleme becerisi olarak tanımlamıştır. Bilişsel olarak esnek bireyler, problem çözüm yollarının ve davranışlarının sonucunun nasıl sonuçlanacağını tahmin

etme konusunda başarılıdır. Farklı durumlarda ve farklı kişilerle iletişimlerde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel olarak esnek bireylerin dikkati öğrenilmeye çalışılan konuya tam olarak odaklanmış ve çözümleyici bir yapıları vardır. Bilişsel olarak esnek bireyler değişime açıktır; esnek olmayanlar ise değişime kapalı, iletişim olarak kendini ifade etmekte başarısızdır (Jonassen & Grabowski, 1993; Martin & Anderson, 1998; Bilgin, 2009).

Kişinin düşünme stratejileri ve yolları esnek düşünebilmeye olanak tanıyan bireysel farklılıklardan biridir. Uzmanlar; bireylerin hali hazırda var olan bilgileri ile dünyaya karşı bakış açılarını düzenleyip özellikle öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerinin sağlanmasında ve aynı zamanda öğrencileri farklı bakış açıları için cesaretlendirerek bilginin farklı alanlara transfer edilmesinin sağlanmasında bilişsel esnekliğin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Spiro ve Collins ve Ramchandran, 2007; Swindler, 2001).

Bilişsel olarak esnek bir bireyin dikkati öğrenmek istediği konuya tam olarak odaklanmış ve bu bireyler çözümleyici ve değişime açıktır. Enek olmayan bireyler ise bütüncül (yani bir problemi parçalara ayırıp neden sonuç ilişkisi kuramamak), dikkatleri dağınık ve değişikliğe direnme eğilimindedir (Jonassen & Grabowski, 1993). Bu nedenle sınıf ortamında bilişsel koçluk yapmak isteyen öğretmenlerin bilişsel esnekliğin ne olduğunu bilmesi ve öğrencilerin bilişsel esnekliğini arttırıcı öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerilerle donanmış olması günümüz eğitim programlarını uygulamaları açısından çok önemlidir. Hem mesleki açıdan hem de bireysel gelişim açısından bilişsel koçluk öğretmenler için vazgeçilmez kazanımlardan biri olmalıdır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Sosyal, kültürel ve ekonomik amaçlı tüm sistemler işleyişin başarısı sistemin amaçlarına ulaştırma derecesini göstermektedir. Bu sistemlerde başarının arttırılabilmesinin temel koşulu ise, insan gücü etmenini, amaçlar doğrultusunda davranışa geçirebilme ve ondan iyi bir verim alabilmektir. Etkili ve verimli çalışan

yöneticiler ve öğretmenler işe yarar çözümler bulmak için yeni sistemleri denerler ve işletmenin bütün kaynaklarını kullanırlar (Özkalp ve Kirel, 2001).

Bu araştırmanın temel amacı, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir etkisi olduğunu belirlemektir. Öğretmenlerin, diğer özelliklerinin yanı sıra, çevreye hızlı cevap veren karar vericiler olarak da faaliyetleri mevcuttur. Bu nedenle öğretmenler, bu sorumlulukların altından kalkabilecek nitelikte olmalı ve hızlı karar alabilmeleri için belirleyici, dışsal-işsel farkındalık düzeyi yüksek, esnek, ilişki yönetimci, problem çözümü noktasında yetkin, motive edici ve vizyon sahibi olmalıdır (Çelikkaleli, 2014).

Problemlerin çözümü için problem hakkında bilgili olmak gereklidir ancak bilgi sahibi olmak tek başına sorunların çözümünde yeterli değildir. Etkili problem çözme stratejilerini bilmek ve uygulamaya geçirmek, günlük hayatta olduğu kadar eğitim kurumlarında da öğretmenlerden beklenen bir davranışolarak karşımıza çıkmaktadır.

Problem çözme süreci yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünme, profesyonel yaşamda problem çözümede kullanılan tüm uygulamaların merkezini oluşturmaktadır. Problemlerin çözümü için yaratıcı yollar keşfetmeyi kendi rolü olarak benimsemeyen bir öğretmenin performansının yüksek olması beklenemez. Performansı düşük olan öğretmen kurumda çalışan bütün kişileri negatif olarak etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki eğitimsüreçleri boyunca problem çözme yeteneklerinin ve yaratıcı düşünme biçimlerinin sürekli değerlendirilerek, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir (Orendain, 2012).

Bilişsel esneklik, insan zekâsının farklı durumlara esnek, yenilikçi ve alternatif çözümler üretebilme becerisi ile oluşturulan bir formudur (Silver, Hughes, Bornstein ve Beversdorf, 2004). Bilişsel esneklik, kişinin aynı zamanda öğrenim sürecinin nasıl anlamlandırıldığını da içeren bir kavramdır. Bunlara ek olarak bilişsel esneklik kavramı, bilişselsüreç stratejilerinin birbiri ile koordinasyonunu ve karmaşık problemler karşısında gerekli olan karmaşık davranışlarda meydana gelen değişimleri içermektedir (Canas, 2006). İnsanlar büyüdükçe, gittikçe artan uyaranlarla karşılaşır ve bu uyaranlarla başa çıkmayı öğrenmeye başlar. Aynı şekilde öğretmenler de eğitim kurumlarının amaçlarına göre gittikçe artan ve büyüyen problemlerle baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumlarda öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapabilmesi

beklenir. Bu süreci etkin bir şekilde yapılandırmak bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen ve Molen, 2004).

Bilişsel esneklik, beklenmedik bir durum ortaya çıktığında bireyin bu beklenmedik duruma uyum sağlayarak yeni ve uygun problem çözme stratejileri geliştirebilmesi olduğuna göre, bunun tam tersi olan durum da bireyin daha önce kullandığı stratejilerde ısrarcı olmasıdır. Bu olgu bilişsel esneklikle ilgili araştırmalarda perseverasyon olarak adlandırılmaktadır. Araştırmada bilişsel esnekliği saptama amacıyla kullanılan Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) aynı zamanda bireyin perseveratif tepkileriyle ilgili de ipucu vermektedir (Canas, 2006).

Profesyonel meslek insanı yetiştirirken onların bilişsel esneklik becerilerini de geliştirmek son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel esneklik puanlarının belirlenmesi, söz konusu kişilerin bilişsel esnekliklerini etkileyen değişkenlerin saptanması önemlidir (Yılmaz, 2004).

Bu araştırmanın temel amacı, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin bilişsel esneklik becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
2. Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmenlerin problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
3. Öğretmenlerin bilişsel esneklik seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında bazı değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem) anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin bilişsel esneklik seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmada eğitim sektöründe çalışan bilişsel koçluk eğitimi almış bir grup öğretmenin iş hayatında karşılaştığı sorunlarla baş ederken bilişsel koçluk yaklaşımının bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine etkisine bakılacaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Toplumsal değişim kaliteli eğitime, eğitimin kalitesi de öğretmenlerin almış olduğu eğitim ve mesleki çalışmalara bağlı olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin

niteliğinin nasıl arttırılacağı konusunda geçmişten günümüze yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Bilişsel koçluk yaklaşımı ile öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim ortamlarının en etkin şekilde düzenlenmesine, var olan olumsuz durumların erken teşhisine ve yetkinlik temelli eğitim içeriklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerde farklı düşünme becerilerinin gelişiminin akademik, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda öğrenciler üzerinde olumlu etki göstereceği çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada öğretmenlerde düşünme ve bilişsel farkındalık becerilerinin oluşturulması konusunda bilişsel koçluğun etkin bir strateji olarak kullanıldığı gözlenirken, ülkemizde bu tarz bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırmının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın alt amaçları incelendiğinde, elde edilecek sonuçların eğitim psikolojisi alanında sistem yönetimi ve bireysel gelişime katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik seviyeleri ve problem çözme becerileri birlikte incelendiği çalışmaya ulaşılammıştır. Bu açıdan bakıldığında literatüre bilimsel olarak katkı sağlayacağı ve ufuk açacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)**

1- Araştırmının örneklemine oluşturan öğretmenlerin anketleri içten ve doğru olarak cevaplandığı varsayılmıştır.

2- Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

3- Araştırmının örneklemine evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1- Bu araştırma 2021-2022 yıllarında Osmaniye ilinde görev yapan uygulamaya gönüllü olarak katılan katılımcılarla sınırlıdır.

2- Elde edilecek bulgular, bu araştırmının örneklem grubuyla sınırlıdır.

3- Araştırmadan elde edilecek bulgular, Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) ve Problem Çözme Envanteri (PÇÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formunun ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

## **1.6. Tanımlar**

Bilişsel esneklik; kişinin bilgi işlem stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenlemeye yeteneği, bireyin düşüncelerinde esnek olabileceğine dair istekliliği ve davranışlarının sonucunun olumlu olabileceğine dair güveni olarak tanımlanmaktadır (İşmen, 2001).

Problem çözme becerisi; Problem istenmeyen bir durumun oluşması olarak tanımlanır. Bireyler, yaşamı boyunca birçok problem ile karşılaşır. Kişinin, karşılaşılan probleme tepkileri, yaklaşım tarzları, hangi kararları alacağı, çözüme varmak için kullanacağı yola problem çözme becerisi denir (Gündüz, 2013).

## 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Bilişsel Koçluk

Bilişsel koçluk bir çeşit akran koçluğu olarak tanımlanmaktadır. Akran koçluğu ise öğrencinin yaşatlarından öğrendiği çözüm stratejileri olarak tanımlanabilir (Costa, Garmston ve Lambert, 1988; Akt, Uzat, 1998, s.7). Bilişsel koçluk da bağımsız öğrenmeyi oluşturmayı amaçlayan, düşünmeyi düşünme hakkında tanımlanabilmektedir. Bilişsel koçluk yaklaşımında öğretmenin görevi; öğretim süreçlerini planlamak, sürecin başlaması ve bitişi için ortam hazırlamak, süreç sonunda ise değerlendirme yapmaktır (Gomez, 2005, s.4).

Bilişsel koçluk kavramı ilk olarak bilişsel farkındalığın öğrenmede bireyin kendi kendine sorumlu olması gerektiği düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Allen, Nichols ve Ancess, 2004). Günümüzde öğretmen ve yetişkin eğitiminde etkin bir şekilde kullanılmakta olan bir yaklaşım olduğu, yapılan alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde; bilişsel koçluğun farklı yazarlarca farklı tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Costa ve Garmston (2002) bilişsel koçluğu, bilişsel farkındalığın gücünü artırma ve bireyin bağımsız öğrenmesini güçlendirmede etkin rol oynayan bir araç olduğunu belirtmiştir. Bilişsel koçluk yapan öğretmen aynı zamanda arabulucu gibi davranmaktadır (Akt, Roll, Aleven, McLaren and Koedinger, 2007, s.126).

Birçok eğitim öğretim sisteminde olduğu gibi bilişsel koçluk da insan yardımı kullanıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesinin artabileceği belirlenmiştir. Koçluk edilen kişi ile koç arasında karşılıklı iki yönlü etkileşime dayalı olan bilişsel koçluk süreci güçlü bir değişimin oluşması için güven, duygularını belirtme özgürlüğü ve saygı duyulma olmak üzere üç temele dayandırılmalıdır (White ve Frederiksen 1998; Akt, Roll ve diğerleri, 2007, s.126).

Bilişsel koçluk özünde bilişsel süreçleri aktifleştiren denetleyici ve düzenleyici akran koçluğu modeli olarak tanımlamak mümkündür. Bazı araştırmalarda koçun asıl yaptığı iş kişiyi 'olduğu yerden olmak istediği yere taşıma' (posta arabası benzetmesi) olarak tanımlanmıştır (The Center for Cognitive Coaching, 2005). Öğrenciyi hedeflerine ulaştırmak için yararlanılan bilişsel koçluk yaklaşımının dört ana varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımlar;

- Düşünme ve anlama süreçlerinin bütün davranışların oluşumunda etkili olduğu,



- Öğrenmenin sürekli bir karar verme süreci olduğu,
- Yeni bilgiler edinmenin bilişsel süreçlerde değişime ve bağlanmaya gereksinim duyduğu,
- İnsanların bilişsel olarak sürekli gelişmeye devam ettiği varsayımlarıdır.

Söz konusu bu varsayımlardan da anlaşılacağı üzere bilişsel koçluk yaklaşımı bilişsel eylem planına göre koçluk uygulamaları geliştirmektedir. Temel varsayımlarda olduğu gibi öncelikle düşünme süreçlerini aktif etme (Önce ne yapmalıyım?), yeni kararlar alma, bilişsel süreçlerde değişim meydana getirecek eylemi başlatma, sürdürme ve izleme (Nasıl yapmalıyım?), eylemi değerlendirme (Ne kadar iyi yaptım?), eylem öncesi, eylem sırasında ve sonrasında, düşünme ve kendi kendini düzenlemeyi içeren her safhada belirli plan ve yönergeler vardır (<http://www.cognitivecoaching.com>, 2005).

Bilişsel koçluk sürecinde bilişsel koçun öğrenenle güvene dayalı ilişkiler kurması hem kaçınılmaz hemde gerekli bir olgudur (Sparks ve Hirsh, 1997; Akt, McLymont ve Costa, 1998). Bu güven ilişkisi eğer olumlu bir şekilde kurulursa yaklaşımın başarılı olacağı düşünülmektedir. Son zamanlarda literatüre kazandırılan birçok destek sistemi destek veren ile destek alan kişi arasındaki güven ilişkisine dikkat çekmiştir. Bu sistemler yardıma ihtiyaç duyulan bir durumda bilişsel farkındalığı destekleyen sistemler olarak düşünülmektedir (Azevedo, 2004).

Birçok eğitim öğretim sistemi gibi (Azevedo, 2004; White ve Frederiksen 1998; Akt, Roll ve diğerleri, 2007, s.126) bilişsel koçluk da insan desteğinin gerekliliğine ve önemine değinerek bilişsel esneklik becerilerinin gelişmesine katkısı olacağını göstermektedir.

Bilişsel koçluk, öğrenenin kendi düşünme süreci hakkında bilişsel farkındalık sağlaması yoluyla esnek ve güvenilir problem çözme becerileri inşa etmektedir. Ayrıca, bireysel etkinliği teşvik ederek, bireyin düşünme süreçlerini kendisinin idare etmesine ve kendi kendisini değerlendirmesine model olmayı kapsamaktadır (Allen, Nichols ve Aness, 2004).

*Bilişsel Koçluğun Unsurları;* Bilişsel koç özünde birey ile düşüncesi arasında, farkında olmasına yardımcı olmak için bulunan bir ara bulucu olarak görev yapar. Kişiye belirli bir kalıpta davranmak yeterli olmaz önemli olan bu davranışın altında yatan düşünceleri ortaya çıkarabilmektir. Ara buluculuğun rolünün büyük bir kısmında, koçluk yapılan kişiyle kurulan güven ve yakınlığa dayanılmaktadır. Bilişsel koçluğun

merkezinde ise koçluğun unsurları vardır. Bireyin içinde bulunan büyüme ve değişmeyi sağlayan bu unsurları Costa ve Garmston “Akıl Durumları”(kapasite veya enerji kaynağı) olarak adlandırmaktadır (Costa ve Garmston, 1994).

Bilişsel koç, birey ile bireyin düşüncesi arasında, kişinin düşüncelerinde neler olduğunun farkında olmasına yardımcı olmak için görev alan bir arabulucudur. Costa ve Garmston (1994) bu olanakları ‘kapasite veya enerji kaynağı’ diğer bir adı ile “Akıl Durumları” olarak adlandırmıştır (Costa ve Garmston, 1994).

Aklın durumları, arabulucunun ya da diğer adı ile bilişsel koçun, kişiye kendi içdünyasının imkânlarını etkili kullanma olanağı tanıyan özellikleridir. Aklın beş durumu mevcuttur; esneklik, bilinç, etkililik, yetenek, karşılıklı dayanışma ve güven olarak belirlenmiştir. Bu araçlar etkin kullanıldığında bilişsel koç olan öğretmenin öğrenciler üzerinde yarattığı etki ve değişimin yaşanabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler söylemek istedikleri ile düşünceleri arasındaki farkı fark etmeye, arzu ve isteklerini önem sırasına koymaya, ayrıca çözüm için neyin gerekli olduğunu anlamaya istek duymaktadır. Böylece amaçlanan “bilgi içeriği”ne ulaşılabilecektir (Johnson ve Marrow, 1981; McLymont ve Costa, 1998).

Costa ve Garmston (1994) aklın beş halini; fayda, esneklik, hüner, farkındalık ve karşılıklı dayanışmayla açıklamaktadır. Bir organizasyon için bu haller; manyetik bir alanın pusulayı etkilediği gibi içinde bulunan tüm tarafları etkileyen görünmez bir enerji alanı oluştururlar (Akt, Uzat, 1998).Bilişsel koçluğun unsurlarının kullanıldığı bir sistem olarak karşımıza bilişsel farkındalık desteği çıkmaktadır. Bilişsel farkındalığa yapılan desteğin diğer seviyedeki rehberlik öğrenme desteklerinden farklı temel özellikleri vardır. Bunlardan ilki bilişsel farkındalığın bağımsız alanlarda geliştiğidir. Bu doğrultuda bilişsel farkındalık bilgisi yeni unsurları öğrenirken ve farklı öğrenme araçlarını kullanırken yeterince esnek olabilen öğrencilerde oluşmaktadır. İkincisi, bilişsel farkındalığa yapılan desteğin öğrenmenin içeriğinde yapılandığı ve bunun sonucunda ekstra bilişsel yükü azalttığıdır. Üçüncüsü; bilişsel farkındalığa dayalı öğrenme hedeflerinin öğrenciler tarafından sıklıkla değerlendirildiğidir. Son olarak bilgiyi hedefleyen çoğu alanlarda öğrenci bağımsızdır. Ancak bu bilişsel farkındalığadayalı desteğin bırakılması anlamına gelmemektedir. Bu özellikler bilişsel farkındalığa yapılan desteğin tasarımı için önemli unsurlardır (Roll ve diğerleri, 2007).

Türk eğitim sistemi incelendiğinde; genel olarak okulda öğrencilere aşırı bilgi yüklenmekte ve bu bilgileri öğrencilerin günlük yaşamda nasıl kullanacakları öğretilmemektedir. Bunun sonucunda öğrenciler kuramsal bilgileri belirli bir zaman sonra unutmaktadır. Bilgilerin işlevselliğinin artması için öğrencilerin, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaları, kısacası “öğrenmeyi öğrenmeleri” gereklidir. Bireylerin; “neden, niçin ve nasıl öğrendikleri” gibi sorularına cevap bulmalarında, kendi öğrenme süreçlerini tanımlarında, ihtiyaç anında adeta bir koç gibi gerekli desteği oluşturarak bilişsel farkındalık becerilerini kazandırma da öğretmenin rolü tartışılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel koçluk eğitimi almaları gerektiği düşünülmektedir. Bilişsel koçluğun yarattığı değişimi anlamaya elverişli öğrenciler, problemin kaynağını doğru analiz ederler ve böylece öğrencilere kazandırılan “bilgi içeriği” ile bilişsel koçun eşliğinde yargılamasız bir ortam oluşur. Daha sonra problemlerin çözümü için var olan imkânları en verimli şekilde kullanmanın yolları araştırılır (McLymont ve Costa, 1998).

### **2.1.1. Öğretmenlere Bilişsel Koçluk Eğitimi Verilmesi**

Bilişsel koçluk yaklaşımı yetişkinlerin öğrenme öğretme ilkelerini büyük oranda destekler ve yetişkinlere verilen koçluk eğitimleri genelde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönetim becerilerini geliştirmede alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır (Galbo, 1998).

Bilişsel koçluk; öğretmenin bir “formülüne olduğu gibi kullanmasına ne de yönergelerin önceden ezberlenmesine” gereksinim duymaktadır. Daha önceden keşfedilmeyen yönlerin farkında olunması için öğretmenlerin ve yöneticilerin mevcut kapasitelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bütün bireyler kısmen de olsa bilinçli olarak bilişsel bir plana sahip davranmaktadır. Bilişsel koçluk yaklaşımında koçların sormuş olduğu sorular, öğretmenlerin henüz tamamlanmamış ve bilinçli olarak ortaya konmamış bu planlarını açığa çıkarmalıdır. Öğretmenler duygu ve düşüncelerini yüksek sesle ifade etme imkânı bulduklarında, öğrencilerin kararları onlara daha açık gelmekte ve bilişsel farkındalıkları artmaktadır. Öğretmenlere uygulanacak bilişsel koçluk eğitimlerinde Galbo (1998), *‘profesyonel gelişimin yetişkin öğrenciler için anlamlı olabilmesi için, çok sayıdaki profesyonel eğitim seçenekleri arasında seçim yapmaya imkân veren eğitim opsiyonlarının yapısı ve içeriğinin belirlenmesi, eğitimin gerçek iş*

*yaşamıyla ilişkilendirilmesi ve devamlı koçluk sağlanması ve katılımcılara geribildirimde bulunulması v.b ihtiyaçları dikkate alınmadır'* diyerek bu eğitimin önemli noktalarına değinmiştir. (Galbo, 1998; Evans, 2005).

Bilişsel koçluk eğitimlerinin sonunda bireyler bir nevi “kendi kendini düzeltme” olarak adlandırılan analize karşı karşıya kalmaktadırlar, düşüncesiz bağlantı olmayacağını bildikleri için bütün düşüncelerine bakıp, duygularının ve fikirlerinin açığa çıkmasına izin vermeleri gerektiğini anlayacaklardır. Bilişsel koçluk eğitimleri sonucunda öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte çalışarak bilgi edinme sürecini birlikte yaşamalarına ve koçluk davranışlarını kullanarak bunları içselleştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993).

Bilişsel koçluk eğitiminin sonuçlarından biri de öğretmen öğrenci ve okul idaresi arasındaki etkileşimin artmasıdır. Bilişsel koçluk eğitimleri sonucunda, öğretmenler öğrencilerdeki yaratıcılığı keşfeden ve öz güvenini geliştiren hedeflere odaklanarak onların düşünce ve bilişsel farkındalık seviyelerinin açığa çıkmasını sağlamaktadırlar. Bilişsel koçluk oturumlarından sonra, öğretmenler kullandıkları materyallerden ziyade bunların öğrencileri nasıl düşünmeye sevk ettiğinin önemli olduğunu fark ederler. Bilişsel koçlukla öğretmenler öğrencilerin de materyalleri daha iç gözlemsel analiz ile sorgulamalarına ve esnek olmalarına yardımcı olurlar. Öğrencilerin dersi planlamadaki katkılarına değer verip, onların derslere olan ilgilerini sağlamaktadırlar böylece öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini artırırılar (Garmston, Linder ve Whitaker, 1993).

Öğretmenlere yapılacak bilişsel koçluk hizmetleri; öğretmen ve öğrenenlerin etkileşim içinde yer aldığı öğretimin üç boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin özel alanlarında uygulanabilir. Bu alanlar; planlama görüşmesi, ders gözlemi ve düşünce görüşmesidir. Costa ve Garmston (1994) koçların, öğretmenlerle yapacakları bilişsel koçlukta kullanabilecekleri araçları geliştirmişlerdir. Bilişsel koçlar bu araçları kullanarak öğretmenlere gerekli olan yardımı sağlamalıdır (Costa ve Garmston, 1994).

Bilişsel koçların dersi planlama aşamasında kullandığı araçlar; dersin amaçlarını açıklama, programla dersin ilişkisini kavratma, öğretme stratejileri ve kararlarını hissettirme, merak uyandırma ve veri toplama odaklarını, ilkelerini tanıtmaya olarak sayılabilir. Düşünme aşamasında; Değerlendirme yapma, verileri anımsatma, öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan planlamayı öğretmenlere tanıtmaya, öğretmenlerin yeni

öğrenilenleri sentezleyip uygulamasında yardımcı olma ve süreç üzerinde düşünmeyi desteklemektir(Garmston, Linder ve Whitaker, 1993).

Planlama aşamasında, koç dikkatini öğretmenin hedeflerine odaklamalıdır. Öğretmenin planladığı dersi kendi içerisinden prova etmesine yardımcı olması gerekmektedir. Planlama ve düşünme parametrelerinin kullanılmasında yardımcı olmalı, kişisel koçluğun öğretmenlerin benzer durumlarda başvurabileceği akli “notlar” veya “rehber” olduğunu öğretmene kavratmalıdır. Bu akli “notlar” veya “rehber” öğretmenlerin uygun zamanda karşılaştıkları durumlarda başvurabilecekleri bir beceri ekipmanları olarak görülmelidir. Ayrıca tecrübeleri anımsama ve öğrenilen teknikleri yeni, benzer durumlara uygulama olarak da düşünebilmektedir(Garmston, 1993).

## **2.2. Bilişsel Esneklik**

Tarihsel süreç içerisinde felsefeciler deney ve gözlem yöntemleri kullanmadan, bilginin nasıl oluştuğu ve kaynağı üzerine fikirler ileri sürmüştür. Platon felsefesinden Wundt’a kadar psikolojinin bilim dalı olarak tanımlandığı ve kendi içinde evrimler geçirip, alt dallarına ayrıldığı süreçte etkisini, kendisini gösteren karmaşık durumları isimlendirmek için bilişsel faaliyetler kavramı kullanılmıştır. Bilişsel faaliyetler ise özetle sosyal ve fiziksel çevreyi tanımak için zihnin yürüttüğü işlemler olarak tanımlanmıştır. Biliş ise duygusal uyarıların zihinsel anlamlara dönüştüğü, yeniden düzenlendiği ve kullanıldığı psikolojik bir olgu olarak tanımlanmıştır (Solso, 2011).

Bilişsel psikologlar; kişinin çevresi ile gerçekleştirdiği etkileşimler sonucu bilgileri nasıl öğrendiklerini merak etmişler ve bireyin içinde bulunduğu çevreyi nasıl algıladıklarını düşünmüşlerdir. Bu nedenle biliş kavramını; zekâ, şema, algı, örüntü kavrama, bellek, akıl yürütme, hatırlama, unutma, problem çözme, düşünce vb. gibi zihinsel işlevler çerçevesinde kurmuşlardır (Solso, 2011).

Kişinin hem duygusal hem dedavranışsal tepkiler verebilmesi için ilk koşul içinde yaşadığı dünyayı algılamasıdır (Türkçapar, 2008). Kişinin karşılaştığı olaya esnek olmayan biliş yapısıyla tepkiler vermesi, bireyin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir (Eskin, 2014). Bireyler, yaşadıkları olaylar karşısında esnek olabilme ve sorunlara birden çok alternatif çözüm yolu getirebilme becerisine sahiptirler. Eğer bu becerileri kullanabilirlerse güncel hayatın getirdiği problem, stres ve baskıya

karşydirençlerini arttırabilirler (Altunkol, 2011). Ancak çoğu zaman insanlar olaylara ve sorunlara hep aynı şekilde yaklaşmak, yeni çözüm yolları denememek yolunu tercih edebilirler. Alışık olmayan çözüm yolları ilk başlarda bilinmezlik ve zorluk içeriyor gibi görünse de aslında problemlerin çözümü için alternatif yollar geliştirmek hayatın akışına uyum sağlamamıza faydalı olabilmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bilişsel esnekliğeait kuramsal bilgilere yer verilmiştir (Karakelle, 2012).

Bilişsel esneklikte, “bilış”, ‘bilginin edinilmesi sırasında önceki bilgilerin bellekten çağrılması’, “esneklik” ise ‘bireylerin bu bilgiyi farklı durumlarda esnek olarak kullanabilmelerini’ ifade etmek için kullanılmaktadır (Jonassen, 2000).

Bilişsel esnekliğin; alternatif çözüm yollarının farkınavarma, yeni durumlara uyum sağlamadaesnek olma, kişinin esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkili hissetmesi olarak üç boyutu mevcuttur (Yüksel, 2012).

Canas (2006), en genel anlamda bilişsel esnekliği, ‘kişinin bilgi işlem stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenlemeye yeteneği’ olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre ilk olarak, ‘bilişsel esneklik, öğrenim süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir’, ikincisi, ‘bilişsel esneklik, bilgi işlem stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir’, üçüncüsü, ‘kişi bir görevi yerine getirdikten sonra beklenmedik değişimlere uyum sağlayacaktır’ şeklinde üç önemli özellik belirtmiştir (Yüksel, 2012).

***Bilişsel olarak esnek olan bireylerin özellikleri;*** Bilişsel olarak esneklik seviyesi yüksek olan kişilerin dikkatleri öğrenilecek konuya tam olarak odaklanır, Bu kişiler çözümleyicidir(analytic), güncel hayatın getirdiği değişikliğe açıktırlar; ancak bilişsel olarak esnek olmayanlar bireyler ise konuya bütüncül bakarlar, dikkatleri dağınıktır ve değişikliğe direnme eğilimindedirler (Şişman, 2007).

***Bilişsel olarak esnek olan bireyler,*** iletişimde yeni yollar denerken istekli davranırlar. Bu bireyler davranışlarını anlamada kendilerini yetkin ve güvende hissederler. Bilişsel olarak esnek bireyler, kendi özelliklerinin farkındırlar ve etkili davranma becerilerinden emin hareket ederler. Bu kişiler davranışlarının sonucunudoğru tahmin edip başarılı olacağına inanırlar (Şişman, 2007; Bell, Warwick ve Galbraith, 2012).

***Bilişsel olarak esnek olan bireylerin,*** kişisel özellikleri ve ilişkilerdeki tutum ve davranışları bakımından daha uyumlu ya da olumlu olmaları beklenmektedir. Bunun nedeni ise bilişsel esneklikte esas önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, karar

vermeden önce çözüm yollarını ve alternatif seçenekleri görebilmektir (Bell, Warwick ve Galbraith, 2012). Bu sayede bireyler hangi yolu denerse sonucunun ne olacağını önceden daha net görebilmektedirler. Günlük hayatın ve iş yaşamının getirdiği durumsal faktörlereolası düzenlemeleri görebilmesi, bireyin sadece tek bir davranışsal tepkiyi görebilmesine kıyasla daha olumlu bir özelliktir. Bu sayede davranışlarının altında yatan sebepleri ve sonuçları hakkında çıkarım yapması kolaylaşacaktır (Steinberg, 2007; Bilgin, 2009).

Seçeneklerin farkında olma, seçeneküretme ve problem çözme büyük ölçüde yaratıcılık gerektirmektedir. Yaratıcılık ise ıraksak düşünmeyi içermektedir (Karakelle, 2012). Böyle bir düşünme sistemine sahip kişi farklı bakış açılarıyla fikirler arasında bağlantılı ilişkileri kavrarken bir yandan da kendini bir düşüncenin içinde sınırlandırmamaktadır. Bu durumda esneklik, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etmen olmaktadır (Akpunar, 2011).

*Bilişsel olarak esnek bireyler;* ıraksak düşünme becerisine sahiptirler. ıraksak düşünme kısaca olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok farklı yol boyunca çağrışımlarda bulunarak problemi çözmesine yardımcı olur. Karakelle (2012), ıraksak düşünmeyi diğer düşünme stillerine göre daha esnek bir sistem olarak belirtmiş; yalnızca eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemi olduğunu dile getirmiştir. ıraksak düşünme daha zengin fikirler akımına açık olması nedeniyle yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha uygun bir düşünme yöntemidir. Anderson (2011), ‘yaratıcı insanlar akıcı, esnek ve orijinal düşünürler’ diyerek aslında ıraksak düşünmeye değinmiştir.

*Bilişsel olarak esnek bireyler;* içsel motivasyona sahiptirler. İnsanların ıraksak düşünmesi ve bilişsel olarak esnek olma isteği, içe dönük tepkilerini (kişinin kendisiyle iletişim kurma ve kendini anlama yeteneği) ve kişiler arası iletişimini etkilediğine dair çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Gülsüm & Dağ, 2012). Isen (2003) ise içsel motivasyonun insanların iletişime geçmek isteyip istememelerini etkilediğini iddia etmektedir. İnsanlar değişim yaşamaya istekli olmadan önce bu değişim ya da uyum için bir sebeplerinin ya da motivasyonlarının olması gerekmektedir.

*Bilişsel olarak esnek bireyler,* iletişim kurmada yeni yollar denemekte, tanıdık olmayan durumlarla karşı karşıya gelmekte, içeriksel ihtiyaçları karşılamak için davranışları uyarlamada isteklidirler (Isen, 2003).

*Bilişsel yönden esnek bireyler;* kendi etkin davranabilme yeteneklerine güvenirlir. Öz yeterlilik bilişsel esnekliğin önemli bir parçasıdır; çünkü her ne kadar kişi, herhangi bir durumda başka davranış seçenekleri olduğunun farkında olsa ve esnek olma konusunda istekli de olsa, istenen davranışı gösterebilmesi için öz yeterliliğinin olduğuna inanması gerekir. İnsanlar kapasiteleriyle ilgili çok fazla bilgi kaynağını işler, tartar, birleştirir; davranışlarını ve çabalarını da bunlara uygun bir şekilde düzenler. Kişi başarılı olacağına inanmalıdır (Kılıç, 2002).

*Bilişsel olarak esnek bireyler;* davranışlarını, durumun gerekliliklerini karşılayacak; hatta belki daha da önemlisi değişik durumlarda davranış göstermede seçenekleri değerlendirebilecek şekilde düzenleyebilirler. İnsanlar bilişsel esnekliklerini sadece bir durum ya da zamanın bir noktasında değil, günlük aşamalarının; problem çözme, iletişim kurma ya da yaratıcılık gerektiren her anında kanıtlamak durumundadırlar (Anderson, 2011).

Bilişsel esneklik literatürde çeşitli şekillerde tanımlandığı gibi ölçmek için de birçok yöntem kullanılmaktadır. Bilişsel esnekliği değerlendirebilmek için Bilişsel Esneklik Ölçekleri, davranışsal laboratuvar testleri, olayla ilgili potansiyel vaka kayıtları kullanılmaktadır. Literatür tarandığında bu yöntemlerin çoğunun davranışlarla ilgili bulguların sayısal olarak hesaplandığı psikometrik ve kişinin kendi beyanına dayalı olan bildirim ölçeklerinden oluştuğu görülmektedir (Horn vd., 2003). Bu ölçeklerden bazıları; Eysenck Dürtüsellik Ölçeği, Barratt Dürtüsellik Ölçeği (BDÖ-11), Karolinska Kişilik Ölçeği ve UPPS Davranış Ölçeği (Urgency Premeditation Perseverance Sensation Seeking) ve Mizaç ve Karakter Envanteri 'dir (Arkar, Sorias, Tunca, Şafak, Alkın, Binnur-Akdede, Cimilli, 2005). Bu ölçeklerde elde edilen veriler kişinin kendi beyanına dayandığı için dürüstlük önemlidir.

Sonuç olarak esneklik, bireylerin toplumsal ilişkilerinde ortaya çıkan zorlanma karşısında bilişsel süreçlerini daha etkin kullanabilmeleri ve bu zorlukların üstesinden gelebilmek için farklı çözümler üretebilmeleri olarak tanımlanabilir. Ayrıca bilişsel esneklik; bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmesi için farklı bakış açıları geliştirebilen düşünsel süreçlere sahip olabilmeleridir. Bu bilgiler ışığında bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar ve bilişsel esneklikle ilgili yapılan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir (Anderson, 2011).



### **2.2.1. Bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar**

Bu bölümde bilişsel esneklik kavramını ilk olarak kullandığı için önce Spiro'nun öğrenme kuramı açıklanmış daha sonra psikolojiyle ilişkisinin açıklanması açısından bilişsel davranışçı terapi, akılcı duygusal davranış terapisi ve sosyal öğrenme kuramının bilişsel esnekliğe yönelik bakış açısı ele alınmıştır.

#### **2.2.1.1. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı**

Bilişsel esneklik kavramı ilk kez Spiro tarafından öğrenmeyi açıklamak için ortaya atılmış ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları temel alınarak açıklanmıştır. Bilişsel esneklik kuramı, karmaşık ve iyi yapılandırılmamış alanlarda öğrenme doğası üzerinde durmaktadır. Spiro bilişsel esnekliği, problem çözme durumunda veya bireyin durumsal olarak değişen ihtiyaçlara uyacak şekilde kendiliğinden bilgisini yeniden yapılandırarak, bilgisinin çeşitli öğelerini uygun bir şekilde yeniden birleştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Anderson, 2011).

Spiro'nun kuramı büyük ölçüde öğrenenlerin, ilk öğrenme durumlarının dışında bilgi ve beceri transferi ile ilgilenmiştir. Bu nedenle bilgilerin sunulmasında çoklu bakış açılarının ve birçok vaka çalışmalarının çeşitli örneklerle gösterilmesi vurgulanmaktadır. Kuram; aynı zamanda bilişsel esnekliğin etkili öğrenmeye bağlı olduğunu ileri sürdüğünden öğrenme süreçlerinde talimatların çok özel olması gerektiğine buna ek olarak da yapılandırılmış bilginin önemine vurgu yapmaktadır. Öğrenenlerin uygun bir şekilde öğrenmeleri için bilgilere ait temsillerini geliştirmelerine fırsat verilmesi gerektiği ayrıca belirtilmiştir (Anderson, 2011).

Spiro'nun bilişsel esneklik kuramı, özellikle interaktif teknoloji kullanımını (örneğin, video disk, hypertext) desteklemektedir. Birincil uygulamaların, tarih, biyoloji ve tıp olması gerektiği ve bilgilerin uzun süreli bellek şemalarında düzenlendiğini ve bunların çalışan belleğe çağırılması kuramın temelini oluşturmaktadır (Kloo, Perner, Kerschhuber, Dabernig and Aichhorn, 2008). Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı; sadece uzun süreli bellekten gelen rutin, önceden sıralı ve ayrıntılı komutların daha az yardımı olması gerektiğini bunun yerine anlık şemalar ile iletişim araçları içinde benzer düşünceler, yeni

bilgiler, olaylar ve kavramlara ek olarak geçmiş yaşam deneyimlerinin birleşimlerinden oluşması gerektiği belirtilmektedir.

Öğrenmede bilişsel esneklik kuramının başlıca ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir (Lin, Tsai, Lin and Chen, 2014);

- Yönergelerin çok basit hale getirilmesinden kaçınmak gerekmektedir.
- Öğrenme faaliyetlerinde içeriklerin değişik gösterimlerinin kullanımına da başvurulmalıdır.
- Öğretimde örnek olaylar baz alınmalıdır.
- Geliştirilmiş bilgiler, gerçek dünyaya dayanarak kazanılmalıdır.
- Bilgi yapılandırılması vurgulanmalıdır.
- Bilgi kaynakları bölümlendirilmemeli, birbirleri ile yüksek derecede ilişkili olmalıdır.
- Bu yaklaşım, düşük öğrenme düzeyinde kullanılmasına karşın, genel olarak ileri bilgi edinilmesine odaklanmıştır.

Bireyin karmaşık görevleri yapabilmesi için bu kişinin değişken çevre koşullarına uyum sağlaması ve bu çevrenin getirdiği bir takım problemlere çözüm üretmesi gerekmektedir. Kişinin bu görevi yerine getirmesi için de esnek olabilmesi ve bireyin görevleri geliştikçe değişen koşullara göre kendi değişiminin de devam etmesi gerekmektedir. Buna ek olarak bireyin yeni durum ve görevlerinin gereksinimlerini etkili bir şekilde yorumlayabilmesi için kendi bilgisini yeniden yapılandırması gerekir. Bu nedenle bilişsel esneklik; dikkat süreçlerine ve bilgi gösterimine bağlıdır (Canas, 2006).

### **2.2.1.2. Bilişsel Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik**

Kişinin davranışının belirlenmesine ve kendisinin nasıl görüldüğüne dayanan 'Bilişsel Terapi', dünyaya bireyi merkeze alan bir bakış açısı ile yön veren psikolojik yaklaşımdır. Psikolojide bireyin kendi problemlerinin kendinin çözmesi felsefesi bu düşünceye ilk kez yer verilmesini sağlamıştır. Bu kavramı ilk defa 'Yunan Stoa felsefecilerinden Epiktetos dile getirmiştir (Türkçapar, 2012).

Zaman içerisinde çok sayıda bilim insanının çalışmasında bu kurama ilişkinatflar bulunsa da terim anlamı olarak bugün psikoterapi bölümünde yer aldığı şekliyle kullanılmaktadır. Modern bilişsel terapist Ellis ve Beck'in çalışmaları günümüz

anlamında bilişsel terapi kavramına yer vermiş ve kendinden sonra gelen araştırmacıları etkilemiştir. Her iki bilim insanı da psikanaliz kökenlidir. Ellis ve Beck, psikanalizin insanın karmaşık davranışlarını ve çeşitli ruhsal sorunlarını açıklamada yetersiz kaldığını farketmişler ve kendi hastalarına dayanan gözlem ve uygulamalardan yola çıkarak 'bilişsel kuramı' geliştirmişlerdir (Türkçapar, 2012). Bu çalışmada bilişsel terapinin daha iyi anlaşılması için sırasıyla Ellis'in çalışmaları sonucunda ortaya çıkan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), Beck'in Bilişsel Terapisi (BDT) ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ele alınacaktır.

### **2.2.1.3. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik**

'Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)'; bütüncül bir yaklaşımdır. Problem üzerine düşünme, olası çözüm yolları üretme, çözüme karar verme ve uygulamayı vurgulayan bu yaklaşımda terapi; hastaların sorunlu davranışları, duyguları ve anlaşmazlıklarını yaratan temel düşünce üzerine yoğunlaşma ile başlamaktadır (Türkçapar, 2012).

Bireyin kendi duygusal sorunlarının altında kendi sorumluluğunu kabul etmesi gerekir. ADD terapistleri bunu, kişinintelkinedilmesi yoluyla güçlendirmeyi savunmaktadır. Telkin yönteminin yanı sıra; 'ADD terapistleri bir danışanda olmuş mantıksız düşünceler yerine daha akılcı, daha realist bir duygu ve inanç sisteminin oluşması için öğretim, öneri, ikna ve ev ödevleri gibi aktif ve direktif teknikleri kullanır. Terapistler işlevsel olmayan düşüncelerin neden ve nasıl olumsuz duygusal ve davranışsal sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Onlar ileride ortaya çıkabilecek kendilerini engelleyen davranışlara nasıl karşı konabileceğini öğretirler. ADDT'nin kazançlarından biride bireyin yaptığı davranışlar hakkında iç görü (anlayış) geliştirmesidir. Terapide danışanın eski ve etkisiz olan davranışlarının yerine yeni davranışları uygulaması ve danışanın değişimi için anlaşma temel alınır' (Corey, 2008).

ADDT'nin ayırt edici özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ellis ve Harper, 2005);

- Sert görüşlere karşıdır.
- Kişinin doğası önemlidir.
- ADDT'e özgü bir ABC modellemesi bulunmaktadır.

- Aşırı sert olmayan inançların, olumsuz olmayan, kabullenme inançları ve yüksek engellenme toleransı gibi esnek inançları türettiğini savunmaktadır.
- Esnekliğin kişinin ruh sağlığının merkezinde yer aldığını belirtmiştir.
- Psikolojik hastalıkların özünde katı inançların olduğunu savunmaktadır.
- İşlevsiz duygular ile işlevsel duyguları birbirinden ayırır.
- Yaklaşımında insanın değeri benzersiz bir yere sahiptir ve insanın kendisini koşulsuz kabul etmesini savunur.
- Olumlu bir ruh sağlığını amaçlarken, 'esnekliği ve aşırı olmamayı merkeze alır'.

*Beck'in Bilişsel Terapisi ve Bilişsel Esneklik:* Depresyon teorisini bilişsel temellere dayandırarak geliştiren Beck, depresyon sürecinde kişibiliminin bilişsel çarpıtmalarla dolu olduğunu belirlemiştir. Ayrıca negatif düşüncelerin debilinçaltında mevcutta var olan, fonksiyonelliğe sahip olunan düşünceleri yansıttığını kuramında belirtmiştir. Bek'e göre, ortaya çıkan olumsuz düşüncelerin ve durumsal olayların harekete geçmesiyle depresyon yaşanmaktadır (Gülüm ve Dağ, 2012).

Beck'in bilişsel terapisinde yapılan bilişsel müdahaledeki amaç; algı inaç ve düşüncede bulunan hataları düzeltmek veya değiştirmek yoluyla duygu gerilimini ve bu sayede meydana gelen katı davranış problemlerini minimize etmektir. Psikologlar bilişsel müdahale ile depresif düşüncelere sahip hastanın, bazı olay ya da kişilere fakrlı bir bakış açısıyla görmesini sağlayıp, yaşamı hakkındaki düşünce tarzını olumlu yönde değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu kuramda psikologlar danışanlarını kendi hayatlarındaki değişimleri doğrudan gerçekleştirme yeteneğine sahip bir oyuncu gibi görürler (Hackney ve Cormier, 2008).

Beck; bilişsel çarpıtma kavramını; 'otomatik düşünceler', 'sayılıtlar' ve 'şemalar' olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. İlk olarak; otomatik düşünceler, kendiliğinden ortaya çıkar ve bireyde akla yatkın görülen, sürekli denenilen, en yakın yol-yöntem olarak görülür. Bu yollar depresyonu ya da kaygısı bulunan hastalarda çarpıtılmış bir duruma gelebilmektedir. Söz konusu bu çarpıtılmış düşünceler negatif duygular ya da fonksiyonel olmayan davranışlarla bağlantılı olabilmektedir. Sayılıtlar ise otomatikleşen düşüncelerden daha derin bir bilişsel düzeyde yer alırlar. Daha soyut ve genellenmişlerdir. Depresif veya kaygı durumu bulunan hastalarda, varsayımlar uyumsuz duruma gelebilir. Zaman içerisinde, fonksiyonel olmayan etkileri ortaya çıkarabilen,

“meli-malı”, ‘gereklilikler’ veya “eğer-öyleyse” ifadeleri birer varsayım örneğidir. Şemalar, sayıtlardan da derinliklerde yer alırlar; kişinin kendisi ve diğerleri hakkında derin bilinç düzeyindeki modellemeleri yansıtır. Depresif ya da kaygılı hastada, onların çabucak incinebilir olmalarına zemin hazırlayan bu şemalar olabilirler (Leahy ve Holland, 2009).

Beck (2001), kişinin kendi düşüncelerine bağlı olarak dünyayı yeniden düzenlediğini ve buna göre hareket ettiğini belirtmiştir. Bunun devamı olarak isedüşüncenin, duygu ve davranışları yönlendirdiğini ileri sürmüştür. Örnek olarak ise; ‘psikolojik bozukluklara son derece olumsuz genelleştirilmiş bilişler ve bu bilişlerin değişime direncinin neden olduğunu varsaymıştır. Bu bilişler esnek olmayan negatif düşüncelerden meydana gelmektedir. Dolayısıyla, pozitif düşüncelerin temelinde bilişsel esneklik yer almaktadır’ şeklinde özetlemiştir (Davison ve Neale, 2004).

Bilişsel yaklaşımlar fonksiyonel olmayan bilişsel yapıların (temel inançlar, ara inançlar, otomatik düşünceler ve şemalar) esnek olmayan düşünceler olarak görüldüğünü dolayısıyla düşüncelerin katılığının uyum bozukluklarına yol açtığını ortaya koymaktadırlar (Corey, 2008).

Çevre şartlarının değişimine göre bilişlerin değiştirilebilmesi yetisi yani bilişsel esnekliği olan bireyler, kendilerine zorluk çıkaran ve uyumlu olmayan düşüncelerin yerine daha uyumlu ve dengeli olan düşünceleri yerleştirebilmekte, yeni seçenekler ortaya koyabilmekte ve güçlüklerin üstesinden gelebilmektedirler. Bilişsel esneklik çoğu kez, depresyonla ilişkilendirilerek incelenmiş ve depresyonla bilişsel esnekliğin ilişkisi ortaya konulmuştur (Gülsüm ve Dağ, 2012).

Klinik araştırmalarda, majör depresyon bozukluğu olan kişilerin olumsuz şemaları olduğu, katı ve otomatik düşünceler sergileyen ve bilişsel esnekliğe sahip olmayan yapıda olduklarını göstermektedir. Klinik gözlemler de majör depresyon bozukluğu olan kişilerin sınırlı ve esnek olmayan bilişsel süreçlerin varlığını desteklemektedir. Depresif bireylere bilişsel düşüncede esnek düşünce tarzını göstermek etkin bir çözüm olabilir (Ellis ve Harper, 2005).

Depresif durumlarda katılık, dogmatik düşüncelerin otomatik olarak kabul edilmesi gibi önyargılar ortaya çıkmaktadır. Bilişsel esneklikle bireylere düşüncelerinde daha esnek ve dengeli olmaları öğretilir. Bireyin bilişsel esnekliğinin artırılmasıyla depresyonları da azaltılabilir. Bilişsel esneklik, bireyin zihninde oluşan katılığın,

olumsuz düşünce yapısının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Köroğlu ve Türkçapar, 2009).

Yukarıda da söz edildiği gibi bilişsel esnekliğin bilişsel terapinin öğeleri arasında önemli bir yer tuttuğu, bilişsel terapide olduğu gibi bilişsel esnekliğin de bireyin bilişsel süreçlerini temel aldığı görülmektedir. Bilişsel terapide bireylerin katılığı, değişmezlikleri ruh sağlığını bozucu etki yaratırken, bireyin esnekliği ve hoşgörülü olması ise bireyin bilişsel süreçlerini dolayısıyla yaşam kalitesini olumlu olarak etkileyecek öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetleyecek olursak, bilişsel esnekliğin bilişsel davranışçı kuramla yakından ilişkili olduğu sonucuna varılabilir (Ellis ve Harper, 2005).

#### **2.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Esneklik**

Bandura, ‘sosyal öğrenmeleri açıklayan bir kuram geliştirmiş ve insan davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle açıklanabildiğini belirtmiştir. Kurama göre çocuklar çeşitli alanlara doğuştan ilgili olmazlar. Hemen hemen her aktiviteye yönelik uygun öğrenme deneyimleri yaşayarak ve bununla birlikte başkalarına önemsiz gibi görünen davranışları izleyerek ilgili hale gelebilirler. Gündelik hayatta insanlar modelleme yoluyla öğrenebilmektedirler. Yani gözleme ve taklit ederek öğrenmeler oluşmaktadır. (Bacanlı, 2006; Açıköz, 2009).

İnsan davranış kalıpları doğuştan hazır programlarla ve sinir kodlarıyla tutulmaktan daha çok bireysel deneyimler tarafından düzenlenmektedir. Yani doğuştan belirlenen faktörler davranışların her bir formuna bir dereceye kadar girmiş olsa da insanların düşünce ve davranışları büyük ölçüde deneyim yoluyla biçimlenmektedir. İnsanların genetik faktörleri ve sinir sistemleri yetenekleri üzerinde davranışsal potansiyelleri ve yer kısıtlamalarını etkiler. Hem deneyimsel hem de fizyolojik faktörler genellikle karmaşık yollarla etkileşime girerek davranışları belirler (Bacanlı, 2006).

Sosyal bilişsel kuramda değerler, standartlar ve niteliklerin kabul edilmesi çok geniş ve dinamik toplumsal gerçeklik tarafından yönetilir. Sosyal öğrenme; standartları değişebilen ve yenilerinin kabul edilebildiği sürekli bir süreçtir. Yani öğrenme yaşam boyu devam eder. Çocuklar sürekli olarak gözlemleyerek davranış standartlarını ve kalıplarını sadece ebeveynlerinden değil aynı zamanda kardeşlerinden, akranlarından ve diğer yetişkinlerden de öğrenmektedirler (Caine ve Caine, 2002).

Sosyal bilişsel kuram karşılıklı üçlü determinizmi içeren nedensellik modelinden yanadır. Bu karşılıklı nedensellik modelinde biliş, davranış ve diğer kişisel faktörler ile çevresel etkiler; çift yönlü birbirini etkileyen belirleyiciler olarak etkileşim göstermektedir. Bu karşılıklı nedensellik farklı kaynakların etkilerinin eşit güçte olduğu anlamına gelmez. Bazı kaynaklar diğerlerinden daha güçlü olabilir. İnsanların düşünceleri, duyguları ve inançları davranışlarının nasıl olacağını etkiler. İnsanların beklentileri, inançları, kendilerini algılama şekilleri, hedefleri ve niyetleri davranışlarına yön verir (Caine ve Caine, 2002).

İnsan davranışları, dışsal olaylar ve kişisel donanım gibi kişisel belirleyicilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucudur. Bandura davranışçı kurama kişisel belirleyiciliği getirmiştir. Bandura insanın yapısında biyolojik sınırlamalar kapsamında farklı biçimlerde dolaylı veya doğrudan birey yaşamlarından faydalanma suretiyle biçimlendirilebilecek geniş bir potansiyelin olduğunu düşünmektedir. Yani sadece çevre insanları şekillendirmemekte insanlar da çevrelerini şekillendirmektedir (Gardner, 2004).

Sosyal bilişsel kurama göre kişi davranışları dışsal uyaranlar gibi içsel bilişsel süreçlerden de etkilenir. İnsan davranışları ve kişilik özellikleri sosyal çevre ve bilişsel süreçlerin birbirini karşılıklı olarak etkilemesiyle oluşur. İnsanların olaylar karşısında ne derece başarılı olacağıyla ilgili kendilerine olan inançları vardır. Bu inançlar da davranışları belirleyip yön vermektedir. İnsan davranışına yön veren bu inançlar kuramda öz yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır (Hamarta, 2008).

Algılanan öz yeterlik; bireylerin hayatlarını etkileyen olaylar üzerindeki performansları ve kendi yetenekleri için belirledikleri seviyelere yönelik inançları olarak tanımlanır. Yani öz yeterlilik bireyin bir işi başarma becerisine yönelik kendi potansiyeline olan inancıdır. Bandura (1981), geliştirdiği öz yeterlilik teorisinde; bireysel görevleri gerçekleştirmek için bireylerin kendi yeteneklerine duydukları güvenin belirli bir düzeyde olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal-bilişsel bir yaklaşım olan bu göreve özgü bireyin özgüven düzeyi; bireyin ne yapacağı ve nasıl etkileneceğinin belirleyicisidir. Bandura öz yeterliliğin gelişiminde dört kategorinin rol oynayabileceğini belirtir. Bunlar, kişisel kazanımlar, modelleme, sözel ikna ve fizyolojik uyarılmadır (Karaağaçlı, 2005).

Bireyin bilişsel değerlendirme yöntemleri ile deneyimlerini bütünleştirmesi öz yeterliliğini belirler. Öz yeterlilikte yoğun olarak gözden geçirilen öncelikli temel ilkeler bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçici süreçleri içerir. Öz yeterlilikle düzenlenerek iyi

yapılandırılmış bilişsel süreçler sadece zihinsel gelişimin seyrini belirlemede önemli rol oynamakla kalmaz aynı zamanda günlük hayat taleplerinin nasıl yönetildiğine ve kullanıldığına ilişkin önemli bir etkiye sahiptir (Bacanlı, 2006).

Öz yeterlilik zor olayların ve farklı durumların üstesinden gelmeye yönelik bireyin kendine olan inancıdır. Bilişsel esneklikte de benzer şekilde bireylerin farklı durumlara uyum sağlayabilme ve problemlerle baş edebilme becerileridir. Bu bağlamda hem öz yeterlilik hem de bilişsel esnekliğin benzer özelliklere sahip kavramlar olduğu söylenebilir. Ruh sağlığı destekleyicileri olan öz yeterlilik ve bilişsel esneklik benzer şekilde iyilik hali ile pozitif ve psikolojik sıkıntı ile negatif yönde ilişkilidir. Öz yeterliliğe sahip olma ve bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması bireylerin önyargılarının azalması ve etiketlenme beklentilerinin hafiflemesi bağlamında ruh sağlığını korumaktadır (Brewster vd. 2013).

Bandura (1982), öz- yeterlilik, bilişsel esnekliğin bir parçası olduğu için bireyler esnek olmaya istekli ve aynı zamanda davranışlarının alternatif seçeneklerinin farkında olsalar bile istenilen davranışın ortaya çıkmasında çoğunlukla kendi etkililiklerine inanmaları gerektiğini belirtmektedir (Matthew, Martin, Carolyn and Anderson, 2010).

### **2.3. Problem**

Günümüz insanı giderek karmaşıklaşan toplum içinde kendini sürekli problem durumu ile karşı karşıya bulmaktadır. Bu problem durumları, sabah hangi kıyafeti giyeceğine karar verme gibi az çatışmalı bir durumdan amirle, eşle veya arkadaşla çatışmaya kadar değişmektedir. Günlük yaşantılarımızda karşılaştığımız hemen her durumun bir problem çözme işlemini gerektirdiği görülmektedir(Türkçapar, 2012).

Problem kavramı çok geniş kapsamlıdır. Bir öğrenci için derslerinde başarısız olması problem oluşturduğu gibi, bir bilim adamı içinde hâlihazırda bulunan ve araştırılacak olan konular, gelecek için yapılacak birçok buluşlar birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir (Morgan, 1982).

Morgan'a (1982) göre problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Binbaşıoğlu'na (1982) göre problem, bireyin karşılaştığı içinden çıkmaz gibi görünen 'yeni durumlar' dır. Köhler (1925) ise 'engel', 'labirent' ya da bir hedef için 'netleştirilmiş bir yol'un eksikliği gibi bazı huşular bakımından tanımlanmaktadır. (Alıntı kaynak; Heppner ve krauskopf, 1987). Heppner



ve Krauskopf (1987) ayrıca, bu tanımların ‘problem çözmedeki ilerlemeleri ve gelişimsel farklılıkları içermediğini ve problemlerin zorluğu üzerinde odaklaştığını, kolay problemleri ve bunları çözmenin nasıl öğrenildiğinin gözardı edildiğini belirtmektedir.

D’Zurilla (1971) ise problemi, bireyin iç ya da dış görevlere (demands) tepki vermede güçlük çektiği bir durum olarak tanımlamaktadır. Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir. Bu tanım daha geniş kapsamlıdır ve işsizlik, depresyon, evlilikteki uyuşmazlık gibi açıkça gözlenebilen problemler kadar, işte terfi beklentisinin gerçekleşmemesi, mesleki arzularını yerine getirememesi gibi problemleri de içermektedir.

Problem aynı zamanda, insanların farkında olmadıkları problemleri de içermektedir. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler hem psikolojik gelişme için bir olanak sağlayabilir, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilirler (Morgan, 1982).

Bir durumun problem niteliği kazanması için, o durumun kişinin kendisi tarafından problem olarak algılanması gerekir. Eğer kişi, karşılaştığı olumsuz bir durumu problem olarak algılamazsa, bu durum onu rahatsız etmeyecek ve bu yüzden çözüm bulma çabası ortaya çıkmayacaktır (Öğülmüş, 2001).

### 2.3.1. Problem Çeşitleri

Bruner, problemi; ‘çözüm bekleyen problemler, kesin cevaplı problemler (matematik ve fen problemleri gibi) ve farklı disiplinlerden yararlanılması gereken kesin bir cevabı olmayan problemler’ olarak kategorilere ayırmıştır (Öğülmüş, 2001).

Jonassen (2000), problemlerin çeşitli şekil, içerik ve işleyiş olarak birbirine eşit olmadığı için tek düze bir problem çözümünün mümkün olmadığını, bazı problemlerin kendine has çözüm yolları olduğunu belirtmiştir. Birçok eğitimci özellikle matematik ve fen konularındaki problem çözme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Bireylerin problemleri yalnızca fen ve matematik alanında değil; sosyal, psikolojik, kültürel, ekonomik vb. pek çok alanda problem çözme stratejileri üzerine yoğunlaşılmalıdır (Jonassen, 2000).

**Belirsiz Yapılandırılmış Problemler:** Genellikle günlük hayatta karşılaşılan problemlerdir. Bu nedenle acilen çözülmesi gerektiği düşünülür. Eğitim kurumlarında karşılaşılan problemler gibi sınırlandırılmış çözüm yolları yoktur. Çözüm yolları

öngörülemez veya yakınsak değildir. Ayrıca çözüm için birçok disiplin alanının birleştirilmesi gerekebilir. Örneğin çevre kirliliği gibi bir problemin çözümünde matematik, bilim, siyaset bilimi ve psikoloji bileşenlerini tam ve doğru zamanda kullanmak gerekebilir (Öğülmüş, 2001).

### 2.3.2. Problem Çözme

Bu bölümde problem çözme için gerekli adımlar ve çözüm işleminde bilinmesi gereken kavramlar incelenecektir.

Yalnızca kişi bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca, bireyin bir hedefinin olması gerekir, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarfedecektir. Bir problem kişiye dışarıdan (kişinin çevresindeki biri tarafından) empoze edilmiş olabilir ya da kişinin içsel yapısından kaynaklanabilir. Örneğin; paranoyada olduğu gibi D'zurilla, objektif bakıştan ziyade algılama tarzı bakımından problemlere yaklaşmanın önemli olduğunu belirtmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1997).

Problemler alışılmış olmaları ve yaratıcılık gerektirmeleri bakımından da farklılaşmaktadırlar (Anderson, 1980). Alışılmış problemler, bir kişinin tipik olarak bir tepkiye hazır olduğu durumlardır. Örneğin; bir arkadaşına telefon edip etmemekte tereddüt, yemek ısmarlarken, bir giysi satın alırken renk veya model bakımından kararsız kalma gibi. Bu gibi görevler genelde bir problem olarak düşünülmediği gibi, zorlukları da farkedilmez, alışılmış şekilde yerine getirilirler.

Problemlerden bazıları öncelikle yeni ya da yaratıcı tepkiler gerektirirler. Bu problemlerle karşılaşıldığında çözümü için düşünmek, yeni çözüm yolları aramak gerekir. Örneğin; derslerinde başarısız bir öğrenci, bunun nedenlerini aramak, yeni ders çalışma yöntemleri geliştirmek zorundadır. İnsanlar farklı problemlere farklı tepkiler vermektedirler. Problemin zorluk derecesi de kişiden kişiye değişir. Bir kişiye çözümü kolay gelen bir problem, bir başkasına çözümü imkansız gibi görünebilir. Örneğin; bir birey için insanlarla iletişim kurmak kolay ve zorlanmadan yaptığı bir davranım iken bir diğeri için son derece zor ve ürkütücü bir durum olabilir (Morgan, 1982).

Bir problemi çözümedeki başarı, problemin ciddilik derecesi ya da karmaşıklık düzeyi ile bunların ele alınış biçiminin etkililiğine bağlıdır. Problemin ele alınış biçimi de kişiden kişiye değişmektedir. Klinik olarak 'anormal davranış' ya da 'duygusal

rahatsızlık' olarak kabul edilen davranışlar etkisiz davranışın sonucu olarak görülürler. Birey problemini çözmede yetersiz kaldıkça ve çözülmemiş problemler biriktikçe ruh sağlığı tehlikeye girebilmektedir. Bireyin ruh sağlığının yerinde olması problemlerini etkili bir şekilde çözebilmesine bağlı görülmektedir. Son yıllarda problem çözme ve uyum arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle problem çözme envanteri ve psikolojik uyumu ölçen MMPI, SCL-90 gibi testler kullanılmıştır. Depresyonla ilgili çalışmalar depresif bireylerin kişilerarası ya da sosyal problemleri etkili olarak çözme yeteneklerinde eksiklikler olduğunu göstermiştir (Evans, 1991).

Problem çözme becerisi bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinden en belirleyici rollerinden birisidir. Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar düşünebilen, üretebilen, meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını göstermektedir. Problem çözme becerisi, bilgi edinmede esastır. Bilgide, yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede araçtır. Evans (1991) problemi, karmaşık ve sıkıntılı bir durum olarak tanımlar. Problemler, kişisel, örgütsel, toplumsal, ekonomik veya teknolojik olabilir. Problem çözme de hayata ve topluma uyum süreci olarak düşünülebilir. Bazı araştırmacılar problemlerin, zorluk ve güçlükler olarak değil, fırsatlar olarak değerlendirilmesini önerirler. Bütün problemler iki ana ögeden oluşmaktadır: Birincisi, problem çözmeye ihtiyaç duyulmasıdır. İkincisi ise, çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir. Eğitim biliminde, öğrenme ve öğretme yöntemi olarak problem çözme becerilerinin son zamanlarda ön plana çıktığı görülmektedir. Aslında problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı, pragmatizm, experimentaliz, progresivizm gibi felsefi akımların bir yansıması olarak ilerlemeci eğitim felsefesini, bilim ve bilimsel yöntemle dayandıran William James ve John Dewey, eğitim ortamında öğrencinin merkeze alınmasını önererek tüm değişkenlerin ona göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur (Dewey, 1930).

Problem çözme çalışmaları çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bireylerin, toplumsal yaşama ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olarak yetişmeleri için, problem çözme becerisiyle donanımlı olması gerekmektedir. Problem çözme bilgi edinmede esastır. Bilgi, yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede araçtır. Bu açıdan problem çözme, kritik düşünme ve önceden öğrenilmiş şeylerin yeniden geliştirilmesini içerir (Demirel, 2002; Sönmez, 1994; Tozlu, 1997).

Bireyler problemleri çözebilmeleri için gerekli olan bilgilerin bütününe önceden sahip olamazlar, burada soru sorarlar, ne bilmeleri gerektiği ve cevabı nerede bulmaları ve bulduklarını nasıl anlamlandırmaları gerektiğini öğrenirler. Bireyler problemleri çözme becerisi kazandıklarında, kendi kendine düşünme ve öğrenme davranışını kazanmış olacaktır (Tozlu, 1997).

Problem çözme becerisi bireyin birey olma ve çevresiyle başatme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde başatmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde başatme konusundaki kendini değerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözümede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir (Demirel, 2002; Sönmez, 1994; Tozlu, 1997). Çünkü, "ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla başedebilmek büyük ölçüde bana bağlı" vb düşünceler içinde problemlerine eğilen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümler bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir(Oğuzkan, 1993; Stevens, 1998). Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farkı olsa bile, problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme becerisi yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur(Oğuzkan, 1993). Bu süreçyaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir (Stevens, 1998).

Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını göstermektedir (Oğuzkan, 1993). Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözme becerisine ağırlık verilmesinin önemi ortaya çıkarmaktadır. Kurumların işleyişi süresince problemlerle karşılaşması doğaldır ve bu problemler çözülmeyen kurumların amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmaz. Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması,

karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. (Bedoyere, 1995).

Heppner (1987) 'in tanımı ise bazı yönlerden diğer tanımlardan farklıdır. Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme becerisi bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alarak problem çözme becerisini tanımlamaktadır.

Problem çözme becerisinde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır (Heppner, 1987). Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir aksi halde başka seçenek uygulamaya konur(Oğuzkan, 1993)..

Etkili problem çözme becerileri, kişisel ve kişilerarası problemlerin itici etkisini yok etmede, duygusal stresin etkisini azaltmada önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapabilir. Ayrıca, bireylerin çevreleri ve yaşamları üzerinde daha büyük bir kontrol duygusu sağlayabilir(Alseike, 1997).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde bilişsel koçluk, bilişsel esneklik ve problem çözme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar verilmiştir.

### **2.4.1. Bilişsel Koçlukla İlgili Araştırmalar**

Alseike (1997) yaptığı araştırmasında, bilişsel koçluğun öğretmenler üzerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada iki bölümden oluşan ankete yer vermiştir. 'Anketin birinci bölümü, Foster'in Öğretmen Düşünce Süreçleri Anketi'nin (1989) değiştirilmiş halidir ve genel öğretim süreçlerini, planlama, öğretme, analiz etme ve uygulama evrelerini; ikinci bölümü zihnin beş durumunu ölçmüştür. Daha sonra genel holonomi için birleştirilmiştir. İkinci bölümde değişkenler incelenmiş ve bilişsel koçluk uygulaması alan ile almayan öğretmenlerin cevapları incelenmiştir. Bilişsel koçluk

etkisini en çok etkileyen değişken ise iletişim olmuştur. Bilişsel koçluk uygulaması alan öğretmenlerin daha fazla üretken olduğu gözlemlenmiştir(Alseike, 1997).

McMahon (1997) araştırmasını, Hawaii üniversitesinde özel eğitim alanında mastır yapmak isteyen ileri düzey stajyerlerle yürütmüştür. Araştırma eşli yansıtıcı bilişsel koçluk kullanımı sürecinin sonuçlarını yansıtmıştır. Bilişsel koçluk uygulamalarında Costa ve Garmston'un (1994) örneklendirdiği eğitimi stajyerlere uygulamışlardır. Uygulamada öğretmenlerin değerleri, inançları, tutum ve buna bağlı tutumsal davranışları öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. McMahon'un akademik çalışmasında başarılı ve etkili öğretmenler, yansıtıcı düşünme becerisine sahip ve üst düzey (meta biliş) düşünme becerilerini öğretebilenler olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin eğitimi ve değerlendirmesinin yansıtıcı düşünme becerileri ve yetenekleri içermesini ifade edilmektedir.

Uzat (1999), çalışmasında öğretmenlerin kıdemi ile yansıtıcı düşüncelerinin ilişkisini incelemiştir. Bilişsel koçluğun öğretmenin kıdem yılı ile dersi planlama, dersi anlatma ve öğretim teknikleri, analiz yöntemleri, uygulama ve değerlendirme alanları ile öğretmenin yansıtıcı düşünme alanlarına etkisini araştırdığı bilişsel koçluğun sadece analiz etme, değerlendirme ve uygulama faktörleri üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur.

Brooks (2000) çalışmasında, kıdem yılı fazla ve az olan öğretmenler ile bilişsel koçluk eğitimine bakış açıları ve öğretmenlerin bu eğitimi uygulamadayansıtma yeteneklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda kıdemi az olan öğretmenler ile fazla olan öğretmenler arasında bilişsel becerileri kullanma açısından kıdemli öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Rennick (2002) çalışmasında, günlük koçluğu içeren dengeli okur-yazarlığı, çıraklık modeli ile sağlamayı düşünmüştür. Bu modelin uygulanması sonucu yapılan t-testi sonuçları öğrenci başarılarında belirgin bir artış olduğunu göstermiştir.

Aldrich (2005) çalışmasında, bilişsel koçluğun online ortamda uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçları, kaliteli bilişsel koçluğun online bir ortamda uygulanabilir olduğunu desteklemiştir. Etkili online bilişsel koçluk uygulamasında, hem katılımcının devam ettiği seans, hem de gönderilen mesaj sayısı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada yansıtıcı verinin çoklu kaynağında, metin tabanlı düşüncenin şeffaflığında ve görünmeyen yardımda online ortamda yapılan bilişsel koçluğun olumlu etkisine değinilmiştir.

Evans (2005) araştırmasında, bilişsel koçlukta önerilen öğretim stratejilerini arttırmak için öğretmenlerin stratejilerini ve bilişsel koçluk kullanımları belirleyen bir anket geliştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere bilişsel koçluk yapmış ve bu sayede öğretmenlerin önerilen uygulamaları sınıflarında gerçekleştirmesine yardım etmiştir. Eğitime katılan öğretmenlerle öğretimsel uygulamalar hakkında tartışmalar yürütmüştür. Böylece gelecekteki derslerinde olumlu bir etkide sağlandığı belirlemiştir.

Ladyshevsky (2006) araştırmasında, akran koçluğu (peer coaching) kavramını ve mezuniyet sonrası akran koçluğu programına katılan 43 öğrencinin deneyimini gözlemlemiştir. Katılımcıların çoğuyla yüz yüze bir kaç ile telefon ve elektronik posta aracılığıyla görüşülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda zengin bir tartışma ortamı yaratan akran koçluğunun bilişsel farkındalık gelişimini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

#### **2.4.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar**

Dennis ve Vander Wal (2010) “Bilişsel Esneklik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı çalışmasında bilişsel esnekliğin a)“zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama” b)“günlük hayatta gerçekleşen olaylar ve insan davranışları için yapılan alternatif açıkları algılayabilme yeteneği” c)zor durumlar için alternatif çözümler üretebilme yeteneği” olmak üzere üç boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir. İki adet çalışma yürütülmüş birinci bilişsel esneklik ölçeğinin başlangıç geliştirme çalışmaları, ikincisi ise 7 haftalık boylamsal çalışmadır. Çalışmalar sonucunda yüksek güvenilirliğe sahip iç tutarlılığı yüksek 2 boyutta bir ölçeğe ulaşılmıştır. 7 hafta sonra yapılan skorları yüksek madde korelasyon değerleri güvenilirliğe sahiptir. Ölçekten edilen puanlar daha önce hazırlanmış ölçeklerden elde edilen puanlarla yüksek oranda pozitif korelasyon göstermiştir. Çalışmalar sonucunda 20 maddelik 2 boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

Martin ve Rubin (1995) tarafından bilişsel esneklik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek Altunkol (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Biraz Katılmıyorum, 4-Biraz Katılıyorum, 5- Katılıyorum, 6- Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 6'lı likert tipi derecelendirme türündedir. 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde puanı, seçeneğin sıralama numarasına eşit olup; en yüksek puan 72, en düşük puan ise 12'dir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliğini sınamak için yaptıkları çalışmada, katılımcıların bilişsel esneklikleri ile iletişim yeteneği algısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .73 olarak saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 101 kişiden oluşmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi ile sınıf tartışmalarında özgüven, yabancılarla konuşma ve grup etkileşimi boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) göre bilişsel esneklik, insanların ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı davranışların uygulanmasını gerektiren bir beceridir. Birey, bazı durumlarda ne şekilde davranış gösterebileceklerine ilişkin çeşitli tercihlere sahip olmakla birlikte, bunlara karar vermeden önce tercihleri iyice değerlendirmelidir. Birtakım durumlara ilişkin olabilecek tercihlerin farkına varan kişiler, yalnızca en doğru olanı yapan kişilere oranla, bilişsel açıdan daha esnektirler. Bu kişiler beklenmedik bir durumla karşılaştıklarında gereken ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmada yeni yollar denemeye isteklidirler. Bilişsel esneklik, iletişim yeterliliğinin önemli bir bileşeni olduğu için bu iletişim yapısına dikkat edilmelidir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnek iletişimciler bireysel yaklaşımlarında farklı görüşlerin olabileceği yerlerde tartışma ve yüzleşmelerden kaçınmazlar yani başkaları ile aynı fikirde olmadıklarında tartışmaya istekli görünmektedirler. Bu durum da esnek iletişimde sözel saldırganlığın kullanılma olasılığının daha az olduğunu göstermektedir.

Aslında bilişsel esneklik, bir kişinin esnek olmaya istekliliğiyle de oluşmaktadır. İnsanlar davranışlarının birçok yolu olduğunun (örneğin bir problemin birden fazla çözüm yolu olduğunun) farkında olabilirler, bu farkındalıkları standart davranışlardan farklı şekilde davranmalarını engellemeyebilir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik, insanların aynı zamanda etkili bir şekilde davranma yeteneklerine güvenmelerinden oluşmaktadır (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Durumsal faktörlere göre gereken olası davranışsal değişimde bulunan kişiler sadece daha uygun ve doğru davranışsal tepkiler gösteren kişilere göre bilişsel olarak daha çok esnek kabul edilirler (Martin ve Anderson, 1998).

Canas ve diğerleri (2006), bilişsel esnekliğin genelde, tüm kazanımlarını, bireyin bilgiyi işleyebilme yöntemlerini, çevredeki beklenmeyen ve yeni durumlar ile karşılaşabilmek ve çözebilmek için bir düzenleme becerisi olmaktadır. Burada üç temel görüş yer alır. Öncelikle bilişsel esnekliğin öğrenme sürecini ifade eden bir yetenek



olduğu, başka bir anlatımla, deneyimle kazanılabileceği, bir diğeri; bilişsel esnekliğin bilişsel işlem yöntemleriyle uyumunu kapsadığıdır. Bireyin sahip olduğu bilgilerin davranışlardaki uyumu, değişimi ifade etmektedir. Üçüncüsü ise, kişinin değişen durumlara yönelik uyum, deneyimlerle kazanılmaktadır. Bu da, bilişsel esnekliğin, bireye öğrenme yoluyla kazandırılabilceğini düşündürmektedir.

Bilişsel esnek olan bireylerin, bilişsel esnek olmayan bireylere göre bazı kişilik özellikleri de farklılık göstermektedir. Bilişsel yönden esnek olan kişiler, durumlara göre odaklanır ve motive olurlar. Bu kişiler çözümleyici olarak her türlü değişikliğe de açıktırlar. Esneklik göstermeyenler ise dikkatlerini duruma yönlendiremezler ve bütüncüdür. Aynı zamanda da yeni durumlarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemeyerek değişikliklere direnç gösterme eğiliminde olurlar (Altuntaş ve Gültekin, 2003). Martin ve Anderson'a (1998) göre, gündelik hayatın karmaşık oluşu, bilişsel yönden esnekliği taşımaktadır. Yeni ve beklenmedik durumlara uyum sağlama veya bir sorunu çözebilme, bireyin söz konusu durumda tercihlerinin farkındalığını, bu alternatiflerini de kendi isteğiyle uygulamaya geçirebilmesini, kendini yetkin hissetmesi yani bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır. Koroğlu ve Türkçapar (2009), başkalarının duygularını anlamının sorun çözme yetisi ve uyumluluğu kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu durum, empati kurmayı başkalarının duygusunu anlamayı ve karşısındaki kişinin görüş biçimini anlayabilmeyi kolaylaştırabilir.

Olayları esnek bir yaklaşımla değerlendirebilmek, bireyin bilişsel boyutu ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra bilişsel esneklik, bireylerin yeni durumlarla karşılaşmaları durumunda değişik alternatiflerin farkındalığını da sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durum, bilişsel esnekliğe sahip kişilerin başkalarının duygularını anlayabilmesini kolaylaştırarak farkındalığını arttırabilmektedir. Bazı araştırmacılar, bilişsel esnekliğin uyum sağlamayı kolaylaştırdığını belirtmektedir (Dreisbach ve Goschke, 2004; Martin vd. 1998; 2003). Bilişsel esnekliğin, zorlu durumlarda kişinin yaşantısını kolaylaştırması ve güç durumlardan yeni alternatiflerle sorunu gidermesinde etkili olacağı söylenebilir.

Hillier ve arkadaşları (2006) işitsel stresin bilişsel esnekliğe etki durumunu incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 32 kişi oluşturmuştur. İki haftalık işlem sürecinden sonra işitsel stresin bilişsel stres üzerinde etkisi olduğu öne sürülmüştür.

Altunkol'un (2011) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algıladıkları stres arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin; cinsiyet, yaş ve sosyo- ekonomik

gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini incelenmiştir. Araştırma, Çukurova Üniversitesinin 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, farklı bölümlerde öğrenim gören 484 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Çuhadaroğlu'nun (2013) çalışmasında; bilişsel esnekliği yordayan bilişsel değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenler; eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ile stresle başa çıkmanın alt boyutları olan sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olarak belirlenmiştir. Araştırmada iki regresyon modeli oluşturulmuştur. Bunların birincisinde yordanan değişken olarak bilişsel esneklik, diğerinde ise perseverasyon ele alınmıştır. Her iki modelde de yordayıcı değişkenler eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ile stresle başa çıkmanın alt boyutları olan sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yalnızca şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, şekilsel yaratıcılık ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sözel ve şekilsel yaratıcılığın perseverasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu, sözel yaratıcılıkla perseverasyon arasında olumlu; şekilsel yaratıcılıkla, perseverasyon arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülüm ve Dağ (2012) ise bilişsel esnekliği değişen çevresel şartlara göre zihnin olayları algılayışını değiştirebilmeye olan yatkınlık olarak tanımlar. Bu yetide olan bireyler, kendilerini zorlayan, dengesiz olan düşüncelerini nispeten uyumlu düşüncelerle değiştirebilmekte, yeni yollar üretebilmekte ve zorlandıkları olayları daha baş edilebilir olarak görebilmektedirler. Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm yolları bulma becerisini geliştirmesinde ve yaratıcılığının gelişmesinde belli başlı kavramlardan biridir (Kılıç ve Demir, 2012). Bireyin her yönden kendisinden farklı olan insanlarla bir arada yaşayabilmesi için diğer insanların kendisinden farklı olduğunu kabul edebilecek esnek düşüncede olması gerekir (Bilgin, 2009).

Neticede esneklik, bireylerin kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkan zorlanmalar karşısında bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve bu zorlukların üstesinden gelebilmek için farklı çözümler üretebilme becerisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bilişsel esneklik; bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları çevresel değişkenlere uyum sağlayabilmeleri için gereken değişimlere açık, farklı bakış açıları

geliştirebilen düşünsel süreçlere sahip olabilmeleridir. Aşağıda bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar ve bilişsel esneklikle ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

### 2.4.3. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Alanyazında problem çözme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle eğitim-öğretim ve psikoloji alanında; öğrenciler, öğretmenler ve psikolojik tedavi alan bireylerle yürütülen çalışmaların olduğu görülmüştür. Problem çözme becerisinin ve diğer değişkenlerin beraber incelendiği bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Problem çözme ve depresyon arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından (Gotlib ve Aşarnow,1979; Nezu,1985; Heppner ve ark.,1985; Nezu ve Ronan, 1985; Nezu,1986; Nezu ve ark., 1986) incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda,

- Problem çözümede etkili olanların daha az depresyon, daha az durumluk ve sürekli kaygı ve daha fazla içsel kontrol yönelimi, daha az problem ifade ettikleri,
- Problem çözme ile uzun ve kısa süreli depresyonun özellikle de uzun süreli depresyonun ilişkili olduğu,
- Olumsuz yaşam stresi ve problemleri çözememenin depresif semptomlara neden olduğu,
- Depresif bireylerin problemleri çözümede daha az etkili, problem çözerken daha az sistematik oldukları,
- Depresif bireylerin problemler üzerinden kişisel problemler üzerinde kişisel kontrollerinin az olduğu,
- Problemlerini etkili olarak çözenlerin olumsuz yaşam durumları karşısında depresif semptomlara daha az eğilimli oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlara göre problem çözenin önemli yaşam değişikliklerini izleyen farklı depresif ruh durumlarını açıklamada önemli bir değişken olduğu düşünülebilir.

Heppner ve Anderson (1985), kolej öğrencilerinin problem çözme becerileri ve psikolojik uyumları arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Sonuçları, problem çözme yeteneği ile psikolojik uyum arasında ilişki olduğunu göstermişti. Problemlerini etkili olarak çözemeyenlerin diğerlerine göre;

- Daha fazla duygusal problemleri olduğu ve problemlerini yardımsız çözemedikleri,
- Yaşamda daha doyumsuz ve daha düşük benlik kavramına sahip oldukları,
- Başkalarının beklenti ve niyetlerini anlamada güçlükleri olduğu,
- Daha fazla kaygılı, endişeli, güvensiz ve aşırı duyarlı oldukları, bulunmuştur. Problemlerle etkili olarak başa çıkmanın psikolojik uyumla ilişkili olduğu görülmüştür.

Platt ve Spivack (1974), duygusal rahatsızlığı olan ergenlerle normal ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada problem çözmenin boyutlarını incelemişlerdir. Sonuçta hasta olmayan (çevrelerine doyum verici bir uyum yapmış oldukları varsayılan ergenlerin, kişilerarası ilişkilerde hedeflerini ve etkili iletişim yöntemlerini belirleyebildikleri, bir duruma başka insanların bakış açısından bakabildikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar problemlerle etkili olarak başa çıkabilmenin kişilerarası ilişkilerde başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Platt Ve arkadaşları (1972), yetişkin psikiyatrik hastalar ve normal kontrol grubu arasında problem çözme bilincindeki farklılıkları incelemişlerdir. Sonuçta, psikiyatri kriterlerine göre zayıf davranışsal uyum gösterenlerin gerçek yaşam problemlerin durumlarında, normallere göre, kendilerini daha az yönlendirebildikleri ve bu gibi durumlarla özdeşleşmiş amaçları için daha az tepkili etki gösterebildikleri bulunmuştur.

Heppner ve arkadaşları (1987), kişinin genel olarak problem çözmeye kendini değerlendirmesi ile fiziksel ve psikolojik sağlık ilişkisi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlar, problem çözme yeteneğini değerlendirme ve psikolojik uyumun yönü (SCL-90 ile ölçülen) arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Problem çözmeye kendini başarısız olarak değerlendirenler daha fazla sıkıntılı, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif kompulsif davranışlara sahip bulunmuşlardır. Ayrıca bunlar daha fazla düşmanlık göstermişlerdir. Fiziksel sıkıntıları bakımından gruplar arasında fark bulunmamıştır.

Levenson ve Neuringer (1971), intihara teşebbüs etmiş ergenlerde problem çözme davranışı araştırılmıştır. Araştırmada problem çözme yeteneği ve kendini yıkıcı davranışlar (self destructive behavior) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kendini- yıkıcı davranış gösterenlerin problem çözme kapasitesinde büyük eksiklik

olduğu düşünülüyor olduğundan intihara teşebbüs eden ergenler kendilerine verilen problemleri çözmeye psikiyatrik ve normal gruplara göre daha fazla başarısız olmuşlardır.

Marcioni ve arkadaşları (1985) ise, hapse girmiş erkeklerin problem çözme yeteneğini araştırmış ve sabıkalı olanların problemleri durumlarda daha içtepisel (impulsive) davrandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca MMPI'nin bazı alt ölçekleri ile (F, L, Re, Do,D) problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Heppner ve Krieshok (1983), mesleki kimlik ve problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemiş, mesleki planlama sürecini içeren değişkenlerin kişisel problem çözme değişkeni ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Özellikle başarılı problem çözümlerinin mesleki servislerden daha fazla yararlandıkları ve daha fazla doyum sağladıkları görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, bu kişilerin meslek kimliklerini daha iyi şekillendirdiklerini göstermektedir.

Problem çözmeyle ilgili olarak yapılan araştırmalar çoğunlukla üniversite öğrencileri üzerinde ve Problem Çözme Envanteri (Heppner,1982) kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, problem çözme ve psikolojik uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Etkin olarak problem çözümlerinin kendine güven, problemleri çözmek için çaba gösterme ve kişisel kontrolle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Son yıllarda bazı yazarların psikolojik danışma sürecinde, problem çözme üzerinde odaklandıkları ve psikolojik danışmayı, danışanın problemlerini çözmeye yardımcı olarak gördükleri dikkati çekmektedir (Heppner ve Krauskopf,1987). Danışmanın amacı, danışanların problemlerini çözmeye ve karar vermek yeteneklerini arttırmak olarak ele alınmaktadır. İş yaşamının yoğun stresi altında problem çözme süreçlerinden düşünel ve davranışsal olarak sorun yaşayan, problem çözmeye başarısız olan öğretmenler yardıma gereksinim duyarak psikolojik danışma merkezlerine başvurmaktadır. Bu da psikolojik danışmanın danışanın problem çözme becerisinin değerlendirilmesinin önemini göstermektedir. Bunun yanında son yıllarda örgütsel yönetimin bireyin ihtiyaçlarına yerinde ve zamanında yeterince yanıt veremiyor oluşu, yetkinlik ve yeteneği birleştirmeyi hedef alan yetkinlik temelli insan kaynağı yönetimi anlayışını kurumlar tarafında daha çok tercih edilir hale getiriyor. Kurumların çalışanlarının ruh sağlığındaki dalgalanmanın iş veriminde motivasyonel süreçlerinde etkin rol oynayıcı olduğu fark edilmesi üzerine bazı kurumlar tam zamanlı, yarı zamanlı ya da danışmalık şeklinde psikolojik danışmanlardan ve bu alanda çalışan psikiyatristlerden destek almaktadırlar.

Bireylerin örgütsel yapı içerisinde başarılı ve başarısızlık eşiklerini belirlemede problem çözme becerilerini ölçme ve değerlendirme için bu alanda örgütsel yönetimler objektif değerlendirme çerçevesinden psikometrik test desteği almaktadırlar. Bireysel bazda yapılan ölçme değerlendirmeler doğrultusunda örgüt dinamiği içinde bireyler, hayat boyu öğrenme, iletişim ve takım kurma becerilerini edinirler. Problem çözmede başarılı kimseler kendilerine daha çok güvenmekte ve kendilerini daha başarılı olarak algılamaktadırlar (Heppner ve Peterson,1982).

### 3. YÖNTEM

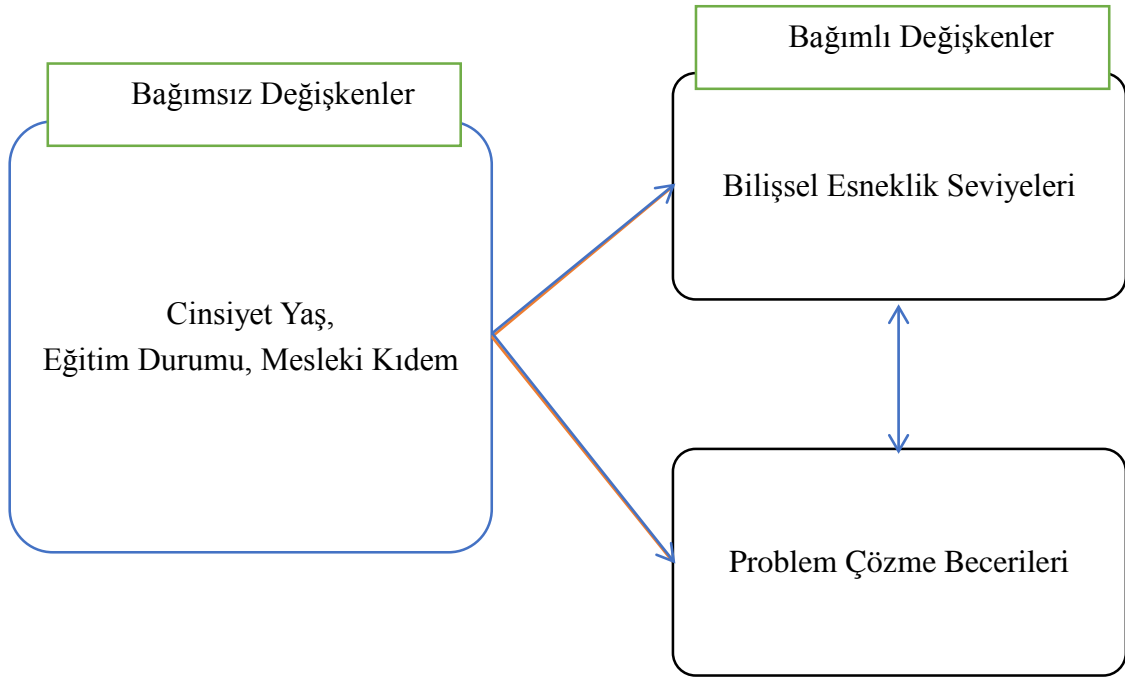
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada birden fazla yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırma öncelikle deneysel bir araştırma modelinde planlanmıştır. Öğretmenlere verilen bilişsel koçluk eğitimin etkisinin ölçülmesi amacıyla çalışmada tek grup ön test son test araştırma deseninden yararlanılmıştır.

#### Şekil 1.

##### Çalışmanın Modeli



Şekil 1 incelendiğinde:araştırmada cinsiyet yaş, eğitim durumu, mesleki kıdemin bağımsız değişken; katılımcıların bilişsel esneklik seviyeleri ve problem çözme becerilerinin ise araştırmanın bağımlı değişkenleri olduğu görülmektedir. Araştırmada her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerle ilişkisine ve ayrıca bağımsız değişkenlerin birbiri ile ilişkisine bakılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla T-Testi, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi, katılımcıların Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme puanları Arasındaki İlişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırmaya ait genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelin kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma örnekleminin yukarıda belirtilen il olması pratik sebeplerden dolayıdır. Örneklem yöntemi, basit tesadüfi örneklem yönteminin içine giren gelişigüzel örneklem seçimi esasına göre gelişigüzel örneklem seçimi, araştırmacının örnekleme hiçbir ölçüt kullanmadan seçmesinden oluşmuştur. Örneklem büyüklüğünü saptamak için kullanılan formül ise (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004):

$$n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2}$$

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

Z<sub>α</sub>: α= 0.05, 0.01, 0.001 için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= Örneklem hatası

s= Evren standart sapması

sd= n-1 → 5000 olduğunda Z<sub>α</sub> değerlerine eşit alınabilir.



Araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için evren sayısı belirlenirken, Osmaniye ilinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmen sayısı saptanmıştır. Söz konusu ilde 6780 öğretmenin çalıştığı bilgisine ulaşılmıştır.

Örneklem sayısı belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) örneklem hesaplama tablosu kullanılarak 300 kişi olması gerektiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini %95 güven aralığı 0.05 hata payı ile 300 katılımcıdan alınacak verilerin yeterli olacağına karar verilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veriler, Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) ve Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Bunlarla ilgili bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

#### **3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin sosyo-demografik bilgilerini edinmek amacı ile bilgi formu oluşturulmuştur. Formda öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri puanları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi değişkenlere ilişkin sorulara yer verilmiştir.

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

Bireyin genetik özellikleri ve kültürel geçmişi onun herhangi bir durumla ilgili nasıl davranacağı konusunda belirleyici olmaktadır. Yani herhangi bir durum karşısında her birey farklı bir şekilde davranma potansiyeline ve hakkına sahiptir. Bu noktada bilişsel esneklik kavramı ön plana çıkmaktadır (Dennis ve Val, 2010).

Bilişsel Esneklik Envanteri, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla 2010 da Dennis ve Val tarafından geliştirilmiş ve Sapmaz ve Doğan (2010), tarafından Türkçe versiyonunun geçerliliği ve güvenilirliği incelenerek Cronbach alfa sayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın örnekleminde güvenilirlik katsayısı (alfa) .88 olarak belirlenmiştir. B.E.E, 20 madde ve 5' li likert tipinde bir ölçektir. "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeler tersten kodlanmaktadır.

Ölçekten toplam bilişsel esneklik puanlarının yüksekliği bilişsel esnekliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin özellikleri, kendi basına karar alabilme becerisi ve benlik saygısı yüksek, olaylara farklı açılardan bakabilen, içten denetimli, depresif düzeyi daha düşük ve iyimser olarak sıralanabilir (Sapmaz ve Doğan, 2010).

### 3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan araç, bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verdiklerini ölçmeyi hedeflemektedir. Envanterin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Araçta olumlu ve olumsuz formüle edilen toplam 35 madde yer almakta ancak 30 madde puanlanmaktadır. Maddelerin altılı derecelendirmeye uygun yanıtlama seçenekleri vardır. Envanterde problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve yaklaşma-kaçınma alt ölçekleri yer almaktadır. Alınan yüksek puan problem çözme becerisi algısının düşük olduğuna işaret etmektedir (Savaşır & Şahin, 1997). Yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından ölçeğin Cronbach alfa sayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın örnekleminde güvenilirlik katsayısı (alfa) .79 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bir takım sınırlılıklarıyla birlikte ölçeğin araştırma amacıyla kullanılabilceğini göstermektedir (Taylan, 1990; Savaşır & Şahin, 1997; Çam, 1995). Ancak yapılan faktör analizi çalışması sonuçları, ölçeğin orijinaliyle yapılan çalışma sonuçlarıyla paralellik taşımadığı gözlenmiştir. Böylece araştırmalarda envanterin alt ölçek puanlarının ayrı ayrı kullanılabilceği gibi, toplam puan olarak kullanılmasının daha uygun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada Problem Çözme Envanteri toplam puanlar üzerinden analiz edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS programı ile istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarının katılımcıların demografik özelliklerine göre fark gösterip göstermediğine ve ölçekler arasındaki

ilişkiye bakmadan önce puan dağılımlarının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi ile bakılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normallik ve Homojenlik Değerleri*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig
Bilişsel Esneklik Ölçeği	,113	300	,00*
Problem Çözme Ölçeği	,095	300	,02*

\*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların Kolmogorov-Smirnov testine göre bağımsız değişkenlere ait grupların en az birinde anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu analizden hareketle dağılımın bağımsız değişkene ait her bir grupta normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Kolmogorov-Smirnov testi esasında parametrik olmayan bir yöntemdir. Örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi vermektedir (Baykul & Güzeller, 2014). Bu nedenle normallik varsayımının sağlanmasında Kolmogorov-Smirnov testine dayalı yorumlar haricinde veri setinin çarpıklık ve basıklık gibi veriyi doğrudan yansıtan istatistikleri dikkate almak daha doğru olacaktır.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

N=300	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Esneklik Ölçeği	-,88	,14

Problem Çözme Ölçeği	1,20	,96
----------------------	------	-----

Tablo 2’de öğretmenlerden elde edilen veri setinin normallik varsayımının test edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerler gösterilmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olması normallik varsayımının bir ölçüsü olarak kabul edilebileceği ifade edilmiştir (Morgan, Leech, 2004). Öğretmenlerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında değiştiği Tablo 2’de görülmektedir. ayrıca veri setine ait Histogram grafikleri de incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme ölçeklerinden aldıkları puanların homojen dağıldığı ve homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşıladığını göstermiştir (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007).

Veri setinin normal dağılım göstermesi sonucu bağımsız grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının test edilmesi amacı ile parametrik testler olan ve ortalamaları karşılaştırmaya yarayan T-Testi ve Anova testleri kullanılmıştır. Cinsiyet gibi iki kategorili değişkenler de T-Testi; yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenler ikiden fazla kategorili olduğu için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinin birbiri ile olan ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi; iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için kullanılır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Bilişsel Koçluk Eğitimi ile Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları bilişsel koçluk eğitiminin katılımcıların bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişkenler	Frekans	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	133	44,3
	Erkek	167	55,7
Yaş	26-30 yaş	47	15,7
	31-35 yaş	49	16,3
	36-40 yaş	64	21,3
	41-45 yaş	140	46,7
Eğitim Durumu	Lisans	240	80,0
	Yüksek Lisans	56	18,7
	Doktora	4	1,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	90	30,0
	6-10 yıl	107	35,7
	11-15 yıl	44	14,7
	16 yıl ve üzeri	59	19,7

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.7'sinin erkek, %46.7'sinin 41-45 yaş aralığında, %80'inin lisans mezunu ve %35.7'sinin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4**

*Katılımcıların Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Ölçekler	N	Minimum Değer	Maksimum Değer	X	SS
Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi	Bilişsel Esneklik Ölçeği	300	20	100	63.51	6.5
	Problem Çözme Ölçeği		0	180	92.85	10.02
Bilişsel Koçluk Eğitimi sonrası	Bilişsel Esneklik Ölçeği		20	100	72.70	7.51
	Problem Çözme Ölçeği		0	180	108.64	13.25

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına ait minimum değer 20, maksimum değer 100 olduğu görülmektedir. Katılımcıların Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi Bilişsel Esneklik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında 63.51, eğitim sonrası puan ortalamaları ise 72.70 ortalama ile maksimum değere yakın olduğu dolayısıyla ortalama değer yükseldiği görülmektedir. Katılımcıların Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi Problem Çözme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında 92.85, eğitim sonrası puan ortalamaları ise 108.64 ortalama ile maksimum değere yakın olduğu ve ortalama değer yükseldiği görülmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanlarının Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

**Tablo 5**

*Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

	Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Cinsiyet	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kadın	133	74.67	5.55	4.16	0.01*
		Erkek	167	71.13	7.91		

**p< 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından ölçeklerden aldıkları puanları analizi için T-testi yapılmış ve sonuçları tablo 5’te verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine (p=0.01\*; p<0.05) göre bilişsel esneklik puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 6**

*Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

	Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Yaş	Bilişsel Esneklik Ölçeği	26-30 Yaş	47	70,57	4,27	2.31	0.76
		31-35 Yaş	49	72,33	4,75		
		36-40 Yaş	64	74,31	4,42		
		40+ Yaş	140	72,82	5,89		

**1=26-30 yaş, 2=31-35 yaş, 3=36-40 yaş, 4=40+ yaş ve p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların yaş değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi için Anova testi yapılmış ve sonuçları tablo 6’da verilmiştir. Öğretmenlerin yaşa göre bilişsel esneklik puanları arasında (p=0.16; p>0.05) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 7**

*Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

	Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Eğitim Düzeyi	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Lisans	240	67,25	1,50	1.03	0.34
		Yüksek Lisans	56	72,75	7,84		
		Doktora	4	72,93	6,15		

**1=Lisans, 2=Yüksek Lisans, 3=Doktora mezunu öğretmenler ve p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların analizi için Anova testiyapılmış ve sonuçları tablo7’de verilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine (p=0.34; p>0.05)göre bilişsel esneklik ölçeğine ait puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 8**

*Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

	Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Mesleki Kıdem	Bilişsel Esneklik Ölçeği	1-5 yıl	90	74,20	7,24	1.84	
		6-10 yıl	107	71,75	9,82		
		10-15 yıl	44	72,32	3,81		
		16 yıl ve üzeri	59	72,46	4,29		

**1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=10-15 yıl, 4=16+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ve p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların mesleki kıdem değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi için Anova testi yapılmış ve sonuçları tablo 8’de da verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre bilişsel esneklik puanları arasında (p=0.14; p>0.05) anlamlı farklılık bulunmamıştır.



### 4.3. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

**Tablo 9**

*Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Cinsiyet	Kadın	133	109.96	11.41	1.45	0.16
	Erkek	167	107.58	14.50		

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme Ölçeğinden aldıkları puanları analizi için T-testi yapılmış ve sonuçları tablo 9'da verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine problem çözme becerilerine ait puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ( $p=0.16$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 10**

*Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

Ölçek	Değişkenler	N	X	SS	t.	p	Post-Hoc
Yaş	26-30 Yaş	47	106,21	20,81	3.01	0.03*	4>1
	31-35 Yaş	49	106,49	9,62			
	36-40 Yaş	64	106,75	8,19			
	40+ Yaş	140	111,07	12,69			

**1=26-30 yaş, 2=31-35 yaş, 3=36-40 yaş, 4=40+ yaş ve  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların yaş değişkeni açısından Problem Çözme Ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi için Anova testi yapılmış ve sonuçları tablo 10'da verilmiştir. Öğretmenlerin yaşa göre problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $p=0.03^*$ ;  $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun tespiti için Post-hoc analizi yapılmış ve 26-30 yaş arası öğretmenler ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında yaşça büyük olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir

**Tablo 11**

*Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

Ölçek		Değişkenler	N	X	SS	t.	p
Eğitim Düzeyi	Problem Çözme Ölçeği	Lisans	240	108,70	2,50	1.27	0.67
		Yüksek Lisans	56	109.96	13,89		
		Doktora	4	107.58	10,73		

**1=Lisans, 2=Yüksek Lisans, 3=Doktora mezunu öğretmenler ve p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından ölçeklerden aldıkları puanları analizi için Anova testi yapılmış ve sonuçları tablo11’de verilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine problem çözme becerilerine ait puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ( $p=0.67$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 12**

*Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların İncelenmesi Ait Sonuçlar*

Ölçek		Değişkenler	N	X	SS	t.	p	Post-Hoc
Mesleki Kıdem	Problem Çözme Ölçeği	1-5 yıl	90	111,13	13,50	2.72	0.04*	>1
		6-10 yıl	107	106,02	15,35			
		10-15 yıl	44	108,16	10,85			
		16 yıl ve üzeri	59	109,95	9,16			

**1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=10-15 yıl, 4=16+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ve p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeklerden aldıkları puanların incelenmesi için Anova testi yapılmış ve sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $p=0.04^*$ ;  $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun tespiti için Post-hoc testi yapılmış ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı fazla olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

		Problem Çözme Ölçeği	
Bilişsel Koçluk Eğitimi Öncesi	Bilişsel Esneklik Ölçeği	R	0.56
		P	0.00*
Bilişsel Koçluk Eğitimi Sonrası	Bilişsel Esneklik Ölçeği	R	0.68
		P	0.00*

\* $p < 0.05$  \*\*Korelasyon Aralıkları: 0,00-0,30=Düşük; 0,30-0,70=Orta; 0,70-1,00=Yüksek (Karasar, 2016).

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esneklik ölçeği ile problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (\* $p=0.00 < 0.05$ ).

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına paralel olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma Ve Sonuçlar

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine ait puanları incelendiğinde; Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi ve yapılan eğitim sonrası puan ortalamalarının farklılaştığı ve eğitim sonrası puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile yapılan eğitimin öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; benzer çalışmalar daha çok öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak Shamir, Mevarech ve Gida (2008), Kramarski (2008), Mevarech ve Amrany (2008), Azevedo, Grene ve Moss'un (2007), Zohar ve Ben David'in (2007), Tunçman (1994), Akdur (1996), Gümüş (1997), Demir-Gülşen (2000), Küçük-Özcan (2000), Gelen (2003), Balcı (2007) bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini arttırdığını belirlemişlerdir. Değirmenci (2005) çalışmasında öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin kullanımı ile dil öğrenimleri becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Yılmaz (2003) çalışmasında bilişsel farkındalık (biliş üstü) eğitimin çocukların problem çözme becerisinde fark yaratacağı beklentisini karşılamazken, bilişsel farkındalık eğitiminin öğrencilerin problemleri daha iyi anlamalarında etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak; bilişsel koçluk eğitiminin amacı öğretmenlerin motivasyon ve özgüvenini en yüksek düzeye çıkararak kendi potansiyelini nasıl gerçekleştirebileceğine dair etkili, planlı ve programlı yollar göstermektedir. Bu amaca uygun olarak öğretmenlerle eğitim süresince çeşitli etkinlikler yapılır ve farklı problem türlerine nasıl yaklaşması gerektiği üzerinde çalışılır. Bu nedenle öğretmenler bilişsel koçluk eğitimini aldıktan sonra bilişsel esneklik ve problem çözme puanlarının yükselmesi beklenen bir durumdur.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak; öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okul öğretmenlerin karşılaştığı problemleri analiz ettikleri, olası sorunları önceden gördüğü ve bunlara önlem aldıklarını, yeni durumlara uyum sağlarken esnek olduklarını ve değişen koşullara sahip oldukları bilişleri değiştirebildiklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin kendilerine ait objektif değerlendirmelerinin sonucu olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda bilişsel olarak esnek ve problem çözme becerisi yüksek olan bir öğretmenin em iş hem de özel hayatındameydana gelen beklenmedik durumlara hızlı bir biçimde çözüm önerileri getirip bu olası çözüm önerilerinden doğru olanı seçebilecek kapasiteye sahip olduğu düşünülmektedir.

***Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre incelenmesi;***

- Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından bilişsel esneklik düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde; araştırma bulgularına benzer olarak Alseike (1997) bilişsel koçluğun öğretmenler üzerine etkisini incelediği çalışmasında ilköğretimde aktif derse giren öğretmenlerin bilişsel koçluk yaklaşımından etkilenme düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın ilk bölümünde öğretmenlere verilen bilişsel koçluk eğitimi verilmiş ve ikinci bölümde bu eğitimin etkileri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel koçluğun bilişsel esnekliği etkilediği ve katılımcıların puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Kalkut, Han, Lansing, Holdnack ve Delis (2009) tarafından yürütülen çalışmada ise, 8-30 yaş arası bireylerde kadınların erkeklere göre daha yüksek bir bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak; Öz (2012) çalışmasında ergenlerin bilişsel esnekliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini tespit etmiştir. Diril (2011), çalışmasında, katılımcıların bilişsel esneklik seviyelerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere farklılaşmasını incelemiştir. Toplam 1000 öğrenciden aldığı veriler sonucunda bilişsel esneklik puanlarının dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken cinsiyete göre böyle bir farklılık bulunmamıştır. Gür (2015) çalışmasında, katılımcıların bilişsel esneklik seviyeleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını tespit ederken; Yavuz (2019) araştırmasında, katılımcıların cinsiyetlerinin

bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığını ancak psikolojik sağlamlık düzeylerinde bu fark tespit edilememiştir. Dağgeçen, (2016), öğretmenlerin ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Elde edilen veriler ışığında; cinsiyetin bilişsel esneklik becerisi üzerinde tek başına etkili olmadığı söylenebilir.

- Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından ölçeklerden aldıkları puanlar incelendiğinde yaşa göre bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde; Ekici ve Balcı (2019) çalışmalarında; eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini incelemiştir. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinde azalma ve bilişsel esneklik düzeyinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlerken; Üzümcü ve Müezziz (2018), yaş gruplarına göre bilişsel esneklik envanterinin kontrol alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. 51 yaşını doldurmuş yöneticive öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kontrol alt grubu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Temel (2019) çalışmasında, bilişsel esneklik ve ödeme yöntemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Katılımcıların yaşa göre ödeme stilleri ve bilişsel esnekleri arasında genç olan bireyler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Kurt (2019) çalışmasında, genç yetişkinlerin sahip olduğu akılcı olmayan romantik ilişki inançları, bilişsel esneklik ve benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre akılcı olmayan romantik ilişki inançları ve benliğin ayrımlaşması yaş gruplarına göre farklılaşırken, bilişsel esneklik yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Bilişsel olarak esnek bireyler farklı ve zor bir durumla karşılaştıklarında yeni çözüm yollarını bulur. Literatürde genel olarak tecrübeli öğretmenlerin bilişsel esneklik seviyesinin yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin yaşa göre bilişsel esneklik puanlarının farklı çıkmamıştır. Bu durumun nedeni olarak ise; yaşça daha büyük öğretmenler özel ve meslek hayatlarında pek çok problemle karşılaştığı ve buna bağlı olarak kişilerarası ilişkilerde daha iyi bir iletişim sağlama, olaylara farklı pencerelerden bakabilme gibi beceriler kazandığı düşünülebilir ancak genç

öğretmenlerinde üniversite eğitimleri ve aldığı hizmet içi kurslar sayesinde yaşa bağlı ortaya çıkan bu farkı kapatmış olabileceği bu nedenle anlamlı fark çıkmadığı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin problem çözme becerilerine ait puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; Mete (2018), okul idarecilerinin liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Yöneticilerin problem çözme düzeyleri arasında; cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kösterelioğlu (2007), Güçlü (2003), Yerli (2009), Çinko (2004), Arın (2006), Altuntaş (2008) da araştırmalarında problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise Ulupınar (1997) kadınların problem çözme becerisinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu, Albayrak (2002), okul yöneticilerinin bireysel problem çözme becerilerini araştırdığı çalışmada, yöneticilerin problem çözme becerileri arasında cinsiyete farklılık bulmuştur. Arın (2006), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyini incelediği araştırmasında, yöneticilerin genellikle seçenekleri dikkatlice inceleyerek karar verdiği ve problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Yöneticilerin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fak olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde kadın ya da erkek olmanın problem çözme becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında yaşa göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın 26-30 yaş arası öğretmenler ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında yaşça büyük olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde; Ulupınar (1997) yaş ile problem çözme becerisi arasında pozitif ve anlamlı ilişki belirlemiştir. İdareci olan öğretmenlerin yaşı artıkça problem çözme becerilerinin de arttığını belirlemiştir. Albayrak (2002), öğretmenlerin bireysel problem çözme becerilerini incelediği çalışmada; problem çözme becerilerinin; yaş değişkenine anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Kösterelioğlu (2007), araştırmasında yönetici öğretmenlerin yaşları ile problem çözme becerilerini kıyaslamış ve sadece kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır.

Araştırmabulgularından farklı olarak; Güçlü (2003), Yerli (2009), Çinko (2004), Arın (2006), Altuntaş (2008), eğitimcilerle yapılan araştırmalarda, eğitimcilerin problem çözme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş artıkça insanın tecrübesi ve karşılaştığı problemleri artmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde öğretmenlerin yaşı ilerledikçe problem çözme düzeylerinin artması beklenen bir durum olacaktır. Ancak problem çözmede tecrübe tek başına etken değildir. Kişiler aldıkları kurs ve eğitimlerle problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Genç öğretmenler yeni eğitim metodları ve yöntemleri ile problemi kavrama ve çözme yollarını üniversitede ya da mesleğe başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlerle bu farkı kapatabilirler. Bunun için hizmet içi eğitim alma değişkeni de eklenerek yeni bir araştırma yapılması önerilir.

### ***Eğitim Düzeyi ve Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi***

- Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları ve problem çözme becerilerine ait puanlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; Öz (2012) çalışmasında katılımcıların kaygı düzeyi artıkça bilişsel esnekliğin azaldığı ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik puanları arasında fark olmadığını belirlemiştir. Çuhadaroğlu (2013), bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri belirlenmeyi amaçladığı araştırmasında; yalnızca şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, şekilsel yaratıcılık ile bilişsel esneklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve şekilsel yaratıcılık puanlarının eğitim durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Peker ve Çukadar (2016), sosyal medya kullanımı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada sosyal medya ve bilişsel esneklik puanları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ile eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde elde edilen sonuçları desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bernardoa & Presbitero (2018), bilişsel esneklik ve kültürel zeka ilişkisinin incelendiği çalışmada, kültürel zekanın bilişsel esnekliğin alt boyutları olan birden fazla yaklaşım üretme ile pozitif ilişkili olduğu ve eğitim düzeyi artıkça birden fazla yaklaşım üretmenin de çoğaldığı belirlenmiştir. Dolayısı ile eğitim durumu ve bilişsel esneklik arasında ilişki olduğu söylenebilir. Hooghe, Marien ve Vroome, Parisi



(2012) tarafından yürütülen çalışmalarda; eğitim ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin problem çözme puanları arasında; eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Benzer şekilde; Erdoğan (2004), Kösterelioğlu (2007), Esen (2012), yönetici öğretmenlerin bazı değişkenlere göre problem çözme becerilerinin incelediği çalışmalarda katılımcıların eğitim durumu ile problem çözme becerileri kıyaslamış ve anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Ancak Kurt (2009), yöneticilerinin problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında idarecilerin; problemi hissetme, tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözümü belirleme ve uygulama boyutlarında yeterli olduklarına ve katılımcıların eğitim düzeylerine göre problem çözme puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

Elde edilen veriler ışığında; bilişsel esnekliğin bazı özellikleri genetik kaynaklı olabilir. Ancak eğitim ile insanlar kendilerini geliştirip olaylara farklı pencerelerden bakmayı, özgün çözüm yolları üretmeyi öğrenebilirler. Eğitim sayesinde birey daha yaratıcı olabilir. Bu durum kişinin bilişsel esneklik seviyesinin artmasında pozitif etki edebilir. Araştırma verilerinde öğretmenlerin eğitim durumu ile bilişsel esneklik ve problem çözme seviyeleri arasında anlamlı fark çıkmamasında iki nedenin olduğu düşünülmektedir. Birincisi; katılımcıların ağırlıklı olarak lisans mezunu ve puanlarının birbirine yakın olması, ikinci neden ise; örneklem azlığı gösterilebilir. Daha geniş örnekleme farklı eğitim kademelerinden mezun örneklem tekrar edilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Deniz (2016), turizm işletmelerinin yöneticileri ile yaptığı çalışmada, yöneticilerin bilişsel esneklik düzeyi ve kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Elde edilen verilerden hareketle kıdem yılı ile bilişsel esneklik puan arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını söylenebilir. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin bilişsel esneklik puan ortalamaları üzerinde kıdem yılının anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin üniversitede aldığı ve mesleğe başladıktan sonra

katıldıkları hizmet içi eğitimlerle bilişsel esneklik seviyeleri arasındaki farkın kapanmış olabileceği düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı fazla olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde benzer şekilde;Erdoğan (2004) araştırmasında, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre, problemi çözerken olası çözüm yollarını daha iyi kavrayıp doğru çözümü seçmede daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Esen (2012), problem çözme becerisi en yüksek düzeyde olan kişilerin 11-20 yıl öğretmenlik ve yöneticilik yapanlar; en düşük grubun ise, 31 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin olduğu belirlemiştir.

Albayrak (2002) araştırmasında, 1-5 yıl arası idarecilik yapmış öğretmenlerin, diğer bütün katılımcılara nazaran, karar verirken olası çözüm yollarını daha iyi değerlendirdiklerini ve problemlere karşı daha etkin bir çözüm sunduklarını belirlemiştir. Erdoğan (2004) da, Albayrak ile paralel bir sonuca varmış ve 0-5 yıl kıdemine sahip öğretmenleri 11-15 yıl ile 20 yıl kıdem sahibi öğretmenlere göre problem çözümü aşamasında seçenekleri daha net fark ettiğini ve doğru çözümler daha çabuk keşfettiklerini belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak ise; Üstün ve Bozkurt (2003), Güçlü (2003), Arın (2006), Kösterelioğlu (2007), çalışmalarında okul yöneticilerin problem çözme becerilerinin mesleki kıdemlerine göre bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Üstün ve Bozkurt (2003), Güçlü (2003), Arın (2006), Kösterelioğlu (2007) da çalışmalarında öğretmenlerin problem çözme becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki bulamamışlardır. Bir başka çalışmada, Esen (2012), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme becerisinin en yüksek olduğunu, 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük problem çözme becerisine sahip grup olduğu belirlenmiştir. Bu grubun problem çözme puanlarının düşük çıkmasının nedeni olarak; bu grubun emekliliklerinin yaklaşması ve bundan dolayı mesleğe yönelik motivasyonlarının düşmüş olabileceği, yöneticilerin fiziksel ve psikolojik olarak yavaşlamış ve yorulmuş olma ihtimalleri olarak da tahmin edilmektedir.

Elde edilen verilerden hareketle; zaman içerisinde öğretmenler tecrübe kazanarak problemleri çözme yollarını öğrenebileceği, kıdem olarak uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin tecrübeleri sayesinde artık otomatikleşen çözüm yolları ile klasik problemleri kolaylıkla çözebileceği düşünülmektedir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar**

Öğretmenlerin bilişsel esneklik ölçeği ile problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bilişsel koçluk eğitimi öncesi ve sonrası pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik düzeyi arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır. Bir başka deyişle bilişsel esneklik problem çözme becerilerini belirleyen faktörlerden biridir.

Alanyazında; Arslan (2019), lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, öz anlayışları ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yürüttüğü çalışmada bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözmenin alt boyutları olan yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Sarıkaya (2019), öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri, öz anlayışları ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yürüttüğü çalışmada katılımcıların bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri arasında pozitif orta düzey ilişki bulmuştur. Türe ve Sarıçam tarafından 2016 yılında yapılmış ve çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dalgıç (2019), annelerin problem çözme becerileri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada annelerin, bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Bilişsel esneklik kavramı bireyin karşılaştığı farklı durumlara ya da belirsizliklere uyumunu ifade etmektedir. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin problem çözme konusunda daha başarılı olmaları ve bilişsel esneklik ile problem çözmenin ilişkisinin anlamlı olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bilişsel olarak esnek olmanın en önemli avantajı problem durumlarında ortaya çıkacaktır. Bu bulgulara dayanılarak bilişsel olarak daha esnek olan bireylerin, kişilerarası problem çözme becerilerinin de gelişmiş olacağı yorumu yapılabilir. Bahsedildiği üzere bilişsel esneklik ve problem

çözme becerisi yüksek olan bireylerin pek çok ortak özelliği bulunmaktadır. Öğretmenler açısından bu durum düşünülürse; ilköğretimden yüksekokula kadar tüm kademelerde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar okul kaynaklı, aile ve öğrenci kaynaklı bazen de sistemsel sıkıntılar olabilmektedir. Bu sorunlara farklı çözümler getiren, yeni fikirlere ve değişime açık olan öğretmenlerin bilişsel olarak esnek olduğu dolayısıyla problem çözme becerisinin de yüksek olması beklenen bir durumdur.

Özetle öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin puanlarının onların problem çözme becerilerini yormadığı varsayılarak verilen bilişsel koçluk eğitimi spss analizleri ile test edilmiş ve bu eğitimin istatistiksel olarak katılımcıların bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da bilişsel esnekliğin problem çözme becerisi değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Bilişsel esnekliğin küçük yaşlardan itibaren oluşan şemalar, düşünceler ve inançlardan etkilendiği dikkate alınarak okul öncesi eğitim döneminden itibaren bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik faaliyetlere ağırlık verilmesine, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenciler için hazırlanan ders müfredatları ve kitapların öğrencilerin bilişsel yönden esnek olmasına destek olacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilebilir. Bunun yanında bu yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlere bu konu üzerinde daha fazla eğitimler verilmesi sağlanması önerilir.

2-Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine atanan her öğretmene mesleğinin ilk yılında danışman öğretmen görevlendirilmektedir. Danışman öğretmen bu öğretmene kurum kültürünü, okulu, öğrenci ve veli potansiyelini tanıtmakta ve tecrübesiz olan öğretmenin hazırlaması gereken resmi evraklarda yardımcı olmaktadır. Bilişsel koçluk eğitiminde de benzer bir uygulama yapılabilir. gönüllü olan öğretmenlere bilişsel koç görevlendirmesi yapılarak mentorluk hizmeti vermesi istenebilir.

3- Bilişsel koçluk eğitimi almış tecrübeli öğretmenlerin, eğitim almamış ve tecrübesiz öğretmenlere deneyimlerini aktarabileceği online uygulama ve platformlar oluşturulabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerine ait Bilişsel Koçluk Eğitimi öncesi Bilişsel Esneklik Ölçeği puan ortalamaları ve Bilişsel Koçluk Eğitimi sonrası puan ortalamaları incelendiğinde her iki ölçekten elde edilen puan ortalamalarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuca uygun olarak öğretmenlere bilişsel koçluk eğitimi verilip daha büyük örneklemede (Örneğin Türkiye geneli) çalışmanın tekrarlanması önerilir.

3- Bilişsel esnekliğin problem çözmeye becerisini etkileyen bir olgu olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik bu konu ilgili dersler eklenebilir.

4- Çalışmada bilişsel esneklik ile problem çözmeye becerisi arasında pozitif korelasyon belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; yoğun problem yaşanılan bölgelerde öğretmenlerin bilişsel esnekliğin artmasını sağlayacak hizmet içi eğitim çalışmaları uygulanabilir.

5- Alanda çalışan bilişsel koçların eşliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenerek deneysel çalışmalar önerilir.

6- Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre problem çözmeye becerileri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı fazla olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguyu farklı değişkenler birlikte kullanılarak öğretmen tecrübesi ve çocuk ilişkisi çerçevesinde yeniden incelenmesi önerilir.

7- Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açasından bilişsel esneklik puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kadınlar lehine anlamlı çıkan bu farkın neden kaynaklandığının (kadınların bir özelliği mi yoksa araştırmanın örnekleminden kaynaklanan bir durum mu?) incelenmesi önerilir.

### KAYNAKÇA

- Aboelmaged, M. (2010). Predicting e-procurement adoption in a developing country: Empirical integration of technology adoption model and theory of planned behavior. DBLP: 110(3), 21-29.
- Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (meta biliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- 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.
- Aydın R., Şahin H. & Topal T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*,12(2), 119-142.
- Batting, W.T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Binnewies, C., Ohly, S. & Sonnentag, S. (2007). Taking personal initiative and communicating about ideas: What is important for the creative process and for idea creativity?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4), 432-455.
- Bell, G., Warwick, J. & Galbraith, P. (2012). Higher education management and operational research. Rotterdam: Sense Publishers.
- Canas, J. J. (2006). Cognitive flexibility. 30 Temmuz 2021 tarihinde [http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive\\_flexibility1.pdf](http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive_flexibility1.pdf) kaynağından alınmıştır.
- Costa, A. & Garmston, R. (2002). Cognitive coaching. <http://www.cognitivecoaching.com/>. doc. Erişim Tarihi: 15 Aralık 2006.

- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 117-134.
- Demir, Ö. (2009). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi, [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2008). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (14), 121-138.
- Dillon, R.F. & Vineyard, G.M. (1999). Cognitive Flexibility: Further Validation Of FlexibleCombination.[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/10/91/f6.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/91/f6.pdf). sitesinden 26.02.2007 tarihinde alınmıştır.
- D’Zurilla, T. J., Chang, E. C. & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D’Zurilla, T. J., A. M., Nezu, A. & Maydeu, O. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Eskin, M. (2014). Sorun Çözme Terapisi, HYB Basım Yayın, Ankara.
- Evans, R. E. (2005). Utilizing cognitive coaching to enhance the implementation of recommended middle school instructional strategies. Unpublished, Ph. Dissertation, University of Virginia. Faculty of the Curry School of Education, Usa.
- Garmston, R. C., Linder J. & Whitaker, K. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Gregory, A., Allen, P.J., Mikami, A.Y., Hafen, C.A. & Pianta, R.C.(2017). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. HHS Public Access. *Psychol Sch*.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), s. 2071-2085.

- Gülsüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Derneği*, 13(3), 216-223.
- Gomez, L. R. (2005), *Cognitive coaching: Bringing the ivory tower into the classroom*. Unpublished, Ph. Dissertation, The University of North Carolina. Educational Leadership College of Education, Charlotte, Usa.
- Isen, A. M. (2003). Positive affect, systematic cognitive processing, and behavior: Toward integration of affect, cognition, and motivation. *Multi-level issues in organizational behavior and strategy*, 4(11), 55-62.
- Jonassen, D.H. & Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 110-115.
- Kılıç, B. (2002). Yönetici işlevler ve dikkat süreçlerine ilişkin kuramsal modeller. *Klinik Psikiyatri*, 5(2), 105-110.
- Linda, A. R. (2006). *Case Study of the implementation of cognitive coaching by an instructional coach in a title I elementary school* Unpublished, Ph. Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Martin, M. M.,& Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M.,& Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- McLymont, E. F. & Costa J.L. (1998). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego, California.
- Orendain, A. O. & Wood, S. (2012). An account of cognitive flexibility and inflexibility for a complex dynamic task. *Proceedings of ICCM 2012, 11th International Conference on Cognitive Modeling*, Berlin.
- Özkalp, E. (2005). *Örgütlerde Davranış*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1(2), 59-87.



- Paris, S. G. & Winograd P. (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction, B. F. Jones ve L. Idol (Edt), Dimension of Thinking and Cognitive Instruction, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roll I., Aleven V., McLaren B. M. & Koedinger K. R.(2007). Designing for metacognition—applying cognitive tutor principles to the tutoring of help seeking. *Metacognition Learning* 2(1), 125-140.
- Slinger, J. L. (2004), Cognitive coaching: impact on students influence on teachers, Unpublished Ph. Dissertation, College of Education Universty of Denver, Usa.
- Solso, R., Maclin, K. &Maclin, O. (2007). Çeviren: Ayşe Ayçiceği. Bilişsel Psikoloji, İstanbul: Kitapevi Yayınları
- Spiro, R.J. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. (Ed. Duffy, T. M. ve Jonassen,D.): Constructivism and the Technology of Instruction: Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J., Collins, B.P. & Ramchandran, A.R. (2007). Models of openness and flexibility in cognitive flexibility hypertext learning environments. Flexible Learning in an Information Society. Khan, B. (Ed.) Hershey, PA: Idea Group.
- Şişman, M. (2007). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzat, S. (1998). Running head: cognitive coaching, cognitive coaching and selfreflection: looking in the mirror while looking through the window. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Soyth Educational Research Association, Ph. Disertation, New Orleans, Usa.
- Swindler, G. (2001). Spiro's cognitive flexibility theory: Examining the theory through a literature review, Fort Hays State University.
- Türkçapar, M. H. & Koroğlu, K. (2008). Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama (4. bs.) Ankara: HYB yayıncılık
- Yılmaz, M. (2004). Bir örgüt olarak bilgi merkezlerinde yönetim ve yönetici, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 18(2), 163-164.
- Yüksel, A. H. (2015). Örgüt ve yönetimde makina metaforunun açmazları: 'İnterregnum'da ontolojik ve epistemolojik yenilenme. *Social Science Review*, 1 (2), 75-88.

## EKLER

## Ek-A: Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİN / ETİK KURUL İZİN TALEP VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	Betül Turhan
ÖĞRENCİ NO	
TEL. NO.	
E - MAİL ADRESLERİ	
ANA BİLİM DALI	PSİKOLOJİ
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	Tez
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLIK KAYDININ YAPILIP- YAPILMADIĞI	2020 / 2021 - GÜZ / BAHAR DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	BİLİŞSEL KOÇLUK YAKLAŞIMININ ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
TEZİN AMACI	Bu araştırmada, bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Bağımsız öğrenmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenenlerde oluşturmak, bilginin üretim sürecine öğrenciyi aktif olarak dahil etmek, önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin üretimi söz konusu olduğunda, bilgiye üründen çok süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997). Bu nedenle öğrenmeyi merkeze almak, kaçınılmaz olarak öğrenenin merkezde olmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi yeterliliklerini, kabiliyetlerini, planlama becerilerini, düşünme süreçlerini, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol etme gibi bilişsel farkındalık yeterliliklerini tanımasını gerektirmektedir. Böyle bir süreçte öğreneni merkeze alıp bağımsız konuma getiren birer bilişsel koç olan öğretmene düşecek sorumluluklar giderek artmaktadır. Costa ve Garmston (2005), bilişsel koçluğu kendinin ve başkalarının düşüncelerini ve problem çözme kapasitelerini şekillendirmeye ya da yeniden biçimlendirmeye yardım eden düşünme yolları veya stratejiler dizisi olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel koç bireyin düşüncesiyle kendi arasında bir arabulucu gibi görev üstlenmektedir. Dolayısıyla, sınıf ortamında bilişsel koçluk yapacak olan öğretmenlerin bilişsel esnekliği destekleyici öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları önem taşımaktadır. Geleceğin yeni nesillerini yetiştiren öğretmenlerin bu bilgi ve becerilerle donanmış olması, gerek mesleki açıdan ve gerekse bireysel gelişim açısından gerekli ve önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Eğitim Sektörü / Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü Osmaniye/Merkez
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Araştırmanın evrenini, Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretmenler oluşturacak ve ekteki ölççekler (Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Problem Çözme Anketi) uygulanacaktır. Örneklem boyutu Yamane (1967) tarafından geliştirilen tam sayım yöntemi kullanılarak elde edilen tablo örnek alınarak 143 öğretmen olarak belirlenmiştir. Tabloda %95'lik önem düzeyi ve p=0.05 kabul edildiğinde ve ±0.05 örneklem hatası için örneklem boyutları popülasyona göre hesaplanmıştır. Israel, G. D. (1992). Determining sample size. (Yamane, Taro. 1967. Statistics, An Introductory Analysis, 2nd Ed., New York: Harper and Row.) Kaynak olarak kullanılmıştır.
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI	



**Ek-B: Gönüllülük Onam Formu****ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ****SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ****ETİK KURULU****BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU**

Bu formun amacı araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bukapsamda “Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırma “Betül TURHAN” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

**Araştırmayla İlgili Bilgiler:**

Araştırmanın Amacı: Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerine üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Bilişsel koçluk yaklaşımının öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin bilimsel veriler dahilinde incelenmesi için yürütülen yüksek lisans tezini tamamlama.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Osmaniye ili

**Çalışmaya Katılım Onayı:**

Araştırmanın amacını, nedenini, yürütüleceği yer ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Araştırma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunuldu. Bu araştıma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Betül TURHAN

e-posta:

İmzası: Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır.

**Ek-C: Sosyodemografik Bilgi Formu**

Sayın katılımcı,

Bu çalışma öğretmenlerin bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Çağ Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Betül TURHAN ve danışmanı Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL tarafından yürütülmektedir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır ve sizlerden elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz	Kadın <input type="checkbox"/>	Yaşınız.....	Medeni Durumunuz	Evli <input type="checkbox"/>
	Erkek <input type="checkbox"/>			Bekar <input type="checkbox"/>
Eğitim Durumunuz	Lisans <input type="checkbox"/>	Branşınız .....	Mesleki Kıdeminiz .....yıl	
	Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>			
	Doktora <input type="checkbox"/>			

**Ek-D: Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)**

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.	Hiç uygun değil	Pek uyg	Kararsızım	Uygun	Tamamen Uygun
1. Durumları tartma konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2. Zor durumlara karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3. Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Zor durumlara karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5. Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6. Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Zor durumlara karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8. Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9. Zor durumlara baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10. Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11. Zor durumlara karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12. Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13. Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14. Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5

15. Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16. Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17. Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1	2	3	4	5
18. Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20. Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddeler tersine puanlanan maddelerdir.



**Ek-E: Problem Çözme Envanteri (PÇE)**

	1	2	3	4	5	6
	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem	1	2	3	4	5	6
Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam	1	2	3	4	5	6
Bir sorun çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorununla başa çıkabilme yetenegimden kuşkulandırmaya başlarım	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem)	1	2	3	4	5	6
Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra, beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım	1	2	3	4	5	6
Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.	1	2	3	4	5	6

Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
Bir sorun aklımlı karıştırdığımda, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır	1	2	3	4	5	6
Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir	1	2	3	4	5	6
Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum	1	2	3	4	5	6
Küçük yada büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım	1	2	3	4	5	6
Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını gözönüne alarak değerlendirme yapmam	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın	1	2	3	4	5	6

ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.						
Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulamam.	1	2	3	4	5	6
Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum	1	2	3	4	5	6
Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez	1	2	3	4	5	6
Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım	1	2	3	4	5	6
Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körükörüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.	1	2	3	4	5	6

Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum	1	2	3	4	5	6
Yeni ve zor sorunlar çözme yetenegime güvenirim	1	2	3	4	5	6
Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım	1	2	3	4	5	6
Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi bir katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve durumu gözden geçirmektir.	1	2	3	4	5	6
Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem	1	2	3	4	5	6
Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam	1	2	3	4	5	6
Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6


## Ek-F: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

29

**Anket izin** Gelen Kutusu x

🔍 📄 🔗

---




**Betül Turhan**

Alıcı: volkangim ▾

14 Mart Paz 2025 (6 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba,  
 Çığ Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisiyim. Araştırma konum çerçevesinde bilişsel esneklik ölçeğini kullanabilir miyim?  
 Yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim.

---



**Volkan Gülüm**

Alıcı: ben ▾

15 Mart Paz 08:18 (5 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba,  
 Ölçeğin akademik amaçlarla kullanılmasından memnuniyet duyarız.  
 Ölçek ile ilişkili bilgilere aşağıdaki bağlantı aracılığıyla ulaşabilirsiniz.  
 İyi çalışmalar dileriz.

---

Doç. Dr. I. Volkan Gülüm

+
▮

## Ek-G: Problem Çözme Ölçeği Kullanım İzni

Anket izin Gelen Kutusu x X 🗑️ 🔗

**Betül Turhan** 16 Mart Sal 22:32 (4 gün önce) ☆ 🔍 ⋮  
Alıcı: fusunak ▾

Merhaba,  
Çağ Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisiyim. Araştırma konum çerçevesinde çalışmanızda yer alan problem çözme envanterini kullanabilir miyim?  
Yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim.

Betül Turhan

iPhone'umdan gönderildi

---

**Fusun Akkoyun** 17 Mart Çar 10:23 (3 gün önce) ☆ 🔍 ⋮  
Alıcı: ben ▾

Merhaba

Araştırma amacıyla kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Fusun Akkoyun

[Sent from Yahoo Mail on Android](#)

...

**Ek-H: Çağ Üniversitesi Tez Anket İzin İstek Yazısı**

T.C.  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-044-2100002995

21.04.2021

Konu : Betül TURHAN'ın Tez Anket İzni

**OSMANIYE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı Betül TURHAN isimli öğrencimiz, **“Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi”** konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DEMİRKOL** danışmanlığında halen yürütmektedir. Adı geçen öğrenci tez çalışmasında **Osmaniye il Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan öğretmenleri** kapsamak üzere kopyası Ek'lerde sunulan anket uygulamasını yapmayı planlamaktadır. Üniversitemiz Etik Kurulunda yer alan üyelerin onayları alınmış olup, gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Ünal AY  
Rektör

Ek : Tez Etik Kurul Onay Dosyası

## Ek-I: Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Tez Anket İzin Yazısı



T.C.  
OSMANİYE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-33217192-605.01-36574723  
Konu : Araştırma İzni  
(Betül TURHAN)

10/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çağ Üniversitesi'nin 21.04.2021 tarihli ve E-23867972-044-2100002995 sayılı yazısı.

İlgi yazı ve ekleri İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Betül TURHAN'ın İlimizde bulunan İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ders saatlerini aksatmamak kaydı ile Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda "Bilişsel Koçluk Yaklaşımının Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu makale/araştırma çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ALBAK  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Adem YILMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



**Ek-J: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Tez Etik Kurulu  
İstek Yazısı**



T.C.  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-050.01.04-2100002395  
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu Kararı Alınması Hakkında

31.03.2021

**REKTÖRLÜK MAKAMINA**

İlgi: 09.03.2021 tarih ve E-81570533-050.01.01-2100001828 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu konulu yazınız.  
İlgi tarihli yazınız kapsamında Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki Lisansüstü Programlarda halen tez aşamasında kayıtlı olan **Betül Turhan, Dilek Polat, Filiz Uguz, Lütfullah Küden, Merih Özbayrak** isimli öğrencilerimize ait tez evraklarının "Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayları" alınmak üzere Ek'lerde sunulmuş olduğunu arz ederim.

**Doç. Dr. Murat KOÇ**  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek :  
1 - 4 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.  
2 - 1 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.

**Ek-K: Çağ Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul İzin Yazısı**



T.C.  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : E-81570533-044-2100002767  
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurul İzni Hk.

15.04.2021

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : a) 25.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002296 sayılı yazınız.  
b) 29.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002371 sayılı yazınız.  
c) 31.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002395 sayılı yazınız.  
ç) 27.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002342 sayılı yazınız.

İlgi yazılarda söz konusu edilen öğrencilerin tez evrakları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda incelenerek uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ünal AY  
Rektör