



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ
VE AKADEMİK ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NERİMAN TUNCALI

0000-0002-5063-0786

BURSA

2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ
VE AKADEMİK ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NERİMAN TUNCALI

0000-0002-5063-0786

Danışman: Prof. Dr. AYNUR OKSAL

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

NERİMAN TUNCALI

18.02.2022

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Öğretmen Adaylarında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Neriman TUNCALI

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 18/02/2022

Tez Başlığı / Konusu: ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE AKADEMİK ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 19/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin. adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
18.02.2022

Adı Soyadı: Neriman TUNCALI
Öğrenci No: 801626024
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
(Adı, Soyad, Tarih)

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 801626024 numaralı Neriman TUNCALI'nın hazırladığı "Öğretmen Adaylarında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 01/01/2022 günü-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Emine Nihal LINDBERG

Kastamonu Üniversitesi

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, huzurlu ve özgür bir çalışma ortamı sunan, değerli hocam Prof. Dr. Aynur OKSAL'a teşekkür ederim.

Neriman TUNCALI

Bursa 2022

ÖZET

Yazar	: Neriman TUNCALI
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xv+105
Mezuniyet Tarihi	: 18/02/2022
Tez	: Öğretmen Adaylarında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Aynur OKSAL

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ İLE AKADEMİK ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 161'i kadın,40'ı erkek olmak üzere toplam 201 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama kısmında katılımcılara, Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizinde Spss 25.0 programı kullanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin ortalamalar; Akademik Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verilerde ise toplamlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile sosyodemografik değişkenler(cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, lisans eğitim düzeyi, lisans ve lise başarısı) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin alt boyutlarında anlamlı

farklılıklar bulunmaktadır. Akademik Özyeterlik ile lise ve lisans başarıları değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup diğer sosyodemografik değişkenlerle anlamlı farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet ile lise ve lisans başarıları değişkenleri açısından akademik özyeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf yönde ilişki bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenleme strateji puanları arttıkça akademik özyeterlik algıları da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik öz yeterlik, bilişsel duygu düzenleme, öğretmen adayı

ABSTRACT

Author : Neriman TUNCALI
University : Bursa Uludag University
Field : Department of Elementary
Branch : Primary Education
Degree Awarded : Master Thesis
Page Number : xv+105
Degree Date : 18/02/2022
Thesis : Relationship Between Cognitive Emotion Regulation
Strategies and Academic Self Effiacy on Teacher Candidates
Supervisor : Prof. Dr. Aynur OKSAL

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES AND ACADEMIC SELF-EFFICACY ON TEACHER CANDIDATES

In this study, it was aimed to examine the relationship between cognitive emotion regulation strategies and academic self-efficacy of teacher candidates in terms of sociodemographic variables. The research was carried out with a total number of 201 teacher candidates, 161 female and 40 male, who are studying at Uludağ University Faculty of Education. Personal Information Form, Cognitive Emotion Regulation Scale, Academic Self-Efficacy Scale were applied to the candidates. Spss 25.0 program was used in the organization and analysis of the obtained data. The Results which got from Cognitive Emotion Regulation Scale were averaged and the rest were summarized. According to the findings, no significant relationship was found between Cognitive Emotion Regulation Strategies and socio-demographic variables (gender, age, number of siblings, education level, undergraduate and high school success). There are significant differences in cognitive emotion regulation strategies sub-dimensions in terms of gender variable. A significant difference was found between academic self-efficacy and socio-demographic variables with high school and undergraduate success, but no significant difference was found with other sociodemographic variables. There are significant differences in academic self-efficacy sub-

dimensions in terms of gender and high school and undergraduate achievement variables. According to the findings, a significant, positive and weak relationship was found between the cognitive emotion regulation strategies of teacher candidates and their academic self-efficacy perceptions. The increase of Cognitive Emotion Regulation Strategies scores takes the academic self-efficacy perceptions up too.

Keywords: Academic self-efficacy, cognitive emotion regulation, teacher candidates.

İçindekiler

ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İçindekiler	x
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
2. BÖLÜM LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Duygu Düzenleme.....	7
2.2. Bilişsel Duygu Düzenleme.....	11
2.2.1. Bilişsel Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci	13
2.2.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri.....	15
2.2.2.1. Kendini Suçlama	15
2.2.2.2. Kabul Etme	16
2.2.2.3. Düşünceye Odaklanma (Ruminasyon).....	16
2.2.2.4. Pozitif Tekrar Odaklanma	16

2.2.2.5. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	17
2.2.2.6. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	17
2.2.2.7. Bakış Açısına Yerleştirme	17
2.2.2.8. Yıkım (Felaketleştirme)	17
2.2.2.9. Diğerlerini Suçlama	18
2.2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	18
2.3. Akademik Öz Yeterlilik	21
2.3.1. Öz Yeterlilik.....	21
2.3.2. Öz Yeterlilik Algısının Gelişimi	24
2.3.3. Öz Yeterlilik Kaynakları	26
2.3.3.1. Önceki Başarılar.....	26
2.3.3.2. Diğerlerinin Tecrübeleri.....	27
2.3.3.3. Sözel İkna.....	27
2.3.3.4. Bedensel ve Psikolojik Hal	27
2.3.4. Akademik Öz Yeterlilik	28
2.3.5. Akademik Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler	29
2.3.6. Akademik Öz Yeterlilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	30
3. BÖLÜM YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Sosyodemografik Özellikler ve Kişisel Bilgi Formu.....	32
3.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği.....	33
3.3.3. Akademik Özyeterlilik Ölçeği	33
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	34

3.5. Veri Analizi	34
3.5.1. Birinci araştırma sorusu için belirlenen analizler	34
3.5.2. İkinci araştırma sorusu için belirlenen analizler	35
3.5.3. Üçüncü araştırma sorusu için belirlenen analizler	36
Geçerlik ve Güvenirlik.....	36
4. BÖLÜM BULGULAR	38
Betimsel İstatistikler	38
Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	39
Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	39
Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	41
Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	43
Lisans başarıları değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	45
Lise başarıları değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	47
Kardeş sayısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması	49
İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	51
Yaş değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	51
Cinsiyet değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması ..	53
Kardeş sayısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	55

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	56
Lisans başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	57
Lise başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	58
Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	60
5. BÖLÜM SONUÇ VE TARTIŞMA	63
5.1. Demografik Değişkenlerdeki Farklılıkların Tartışılması	63
5.1.1. Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması	63
5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması	63
5.1.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması	65
5.1.4. Lisans Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması	65
5.1.5. Lisans ve Lise Başarısı Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması	66
5.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Alt Boyutları İle Akademik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	67
6. BÖLÜM ÖNERİLER	69
7. BÖLÜM KAYNAKÇA	70
8. BÖLÜM EKLER	89

8.1. Kişisel Bilgi Formu	89
8.2. Bilişsel Duygu Düzenlemesi Ölçeği	90
8.3. Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği	94
8.4. Normallik Testleri	95
8.5. Özgeçmiş.....	106

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
Tablo 1	Güvenirlilik Analizleri.....	37
Tablo 2	Betimsel İstatistikler.....	38
Tablo 3	Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	39
Tablo 4	Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	40
Tablo 5	Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	41
Tablo 6	Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	42
Tablo 7	Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	43
Tablo 8	Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	44
Tablo 9	Lisans başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	45
Tablo 10	Lisans başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	46
Tablo 11	Lise başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	47
Tablo 12	Lise başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	48
Tablo 13	Kardeş sayısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri, düşünceye odaklanma ve pozitif tekrar odaklanma puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	49
Tablo 14	Kardeş sayısı değişkeni kendini suçlama, kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerleri suçlama puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	50
Tablo 15	Yaş değişkeni açısından akademik öz yeterlik algıları ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	52
Tablo 16	Yaş değişkeni açısından sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	53
Tablo 17	Cinsiyet değişkeni açısından akademik öz yeterlik, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	54
Tablo 18	Cinsiyet değişkeni açısından teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	55
Tablo 19	Kardeş sayısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algıları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 20	Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından akademik öz yeterlik algıları, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	56
Tablo 21	Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 22	Lisans başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	57
Tablo 23	Lisans başarısı değişkeni açısından teknik beceriler ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 24	Lise başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları.....	59
Tablo 25	Lise başarısı değişkeni açısından sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	59
Tablo 26	Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları ile akademik öz yeterlik algıları ve alt boyutları arasındaki ilişki.....	60

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Duygu, kişinin hayatında önemli bir yeri olan, üzerinde pek çok çalışmalar yapılmış, en doğru ifade ile açıklayabilmek için üstün gayret harcanan bir kavramdır. Alanyazın incelendiğinde de tanımının kolayca yapılamadığı gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde duygu kavramı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları, bireyin harekete geçme arzusunu, öncelikli tercihlerini belirleyebilmesini ve yaşantısını buna göre planlamasını sağlayan bireye özgü yaşantılar neticesinde kişisel yargılarını içeren bir süreç (Green, 2007), bireyin davranış, deneyim ve bedensel değişikliğine sebep olan içsel ya da dışsal çok boyutlu bir yanıt sistemi (Barbalet, 2006; Frijda, 1994; Gross, 2002) dış dünyadan kaynaklı fiziksel bir uyarana karşısında kişiden kişiye değişiklik gösteren, bireye özgü duyum (James, 1884) şeklindedir.

Duygu düzenleme kavramı, duyguların bireyde oluşturduğu olumsuz etkiler sonucunda ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme ile bireyler var olan duygusal tepkilerini değişime uğratarak olumsuz olan duygularının yok edilmesini ya da hiç değilse azalmasını amaçlamaktadırlar (Gross & Thompson, 2007). Duygu düzenleme ile genel anlamda halihazırda var olan duygusal tepkiler değiştirilir veya farklı bir duygusal tepki başlatılır (Ochsner & Gross, 2005).

Duygu düzenleme, bireylerin hedeflerine ulaşmaları süresince tecrübe ettikleri geçici ve yoğun duygularının ve bu duygulara yönelik tepkilerinin farkındalığını hissederek değerlendirip üzerinde kontrol hakimiyetini sağlayabilen içsel ve dışsal süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994; Thompson, 2006). Bir başka tanımlamaya göre ise bireylerin deneyimleyecekleri duyguları ne şekilde ve ne zaman deneyimleyeceklerine ve bu duyguları hangi şekilde ifade edeceklerine kendilerinin karar verdiği süreç şeklinde yapılmaktadır (Eisenberg, Hoffer & Vaughan, 2007; Gross, 1998a).

Duygu düzenleme becerileri etkili bir şekilde kullanılmadığı zaman bireyin zihinsel sağlığı, sosyal ilişkileri, kişisel gelişimi ve mesleki yeterlilikleri yönünden olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Dempsey, 1996; Gross & Munoz, 1995). Bununla birlikte duyguların düzenlenmesinde karşılaşılan problemler bireyin duygusal ve psikolojik açıdan sorunlar yaşamasına da sebebiyet verebilmektedir (Daşcı, 2015; Gençtan, 2002; Gross & Jazaieri, 2014; Kring & Werner, 2004; Werner & Gross, 2010). Tüm bunlar göz önüne alındığında duygu düzenleme becerilerinin etkili ve doğru bir şekilde kullanılması bireyin iyi oluşu ve

işlevselliği açısından çok önemli bir yerde bulunmaktadır (Berking & Whitley 2014; Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

Literatür incelendiğinde duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş, kariyer, ilişki kalitesi, akademik başarı (Gross, 1998a; Koole, 2009; Thompson, 1994) ve psikolojik sağlamlık (Catalino & Fredrickson, 2011) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmekte iken duygu düzenleme güçlükleri ile psikopatolojiler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Duenyas, 2014; Kılıç, 2014).

Bilişsel süreçler aracılığıyla duygu düzenlemenin özellikle depresyon ve kaygı durumlarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır (Domaradzka, & Fajkowska, 2018; Nitschke, Heller, Imig, McDonald & Miller, 2001). Lazarus (1991), bireylerin olaylar karşısında duygusal tepkiler üretmeden önce bilişsel yapılar oluşturduğunu ve bu bilişsel yapılar çerçevesinde duygusal tepkilerini sergilediklerini ifade etmektedir. Bu ifade bilişsel yaklaşımların duygu ve duygu düzenlemeye olan bakış açılarının özeti niteliğindedir.

Duyguların tanımlanması ve anlaşılması sürecinde bilişlerin var olması araştırmacılar tarafından oldukça önemli görülmektedir. Bilişsel kuramlara göre bireylerin düşünce, duygu ve davranışları zihinde yer alan bilgi işleme süreçleri doğrultusunda oluşmaktadır. Bu süreçler sonucunda bilişsel değerlendirmeler oluşturulur ve bu değerlendirmeler duyguların oluşmasında etkili olmaktadır. Bu değerlendirmeler ile bireyi, hangi duygunun ne derecede etkileyeceği kestirilebilmekte böylece meydana gelen olayın tahmin edilebilir sonuçları, duygusal yönü ve kontrol edilebilirliği artmaktadır (Lazarus, 1991). Özellikle strese neden olan durumlar karşısında biliş ve bilişsel süreçler duyguların düzenlenmesi, kontrol edilmesi ve yönetilmesinde aynı zamanda da psikolojik iyi oluşun korunmasında bireye yardımcı olmaktadır (Garnefski ve diğerleri, 2001). Bu noktada bilişsel duygu düzenleme ile öz yeterlilik algısı arasında ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Öz yeterlik (*self-efficacy*), Albert Bandura tarafından ortaya atılan ve kazandırılan bir kavramdır. En temel anlamıyla öz yeterlik, kişinin bir görevi ya da sorumluluğu kendisinden beklenen doğrultusunda başarılı bir biçimde sonlandırabileceğine dair kendi kapasitesi ve becerisine dair geliştirmiş olduğu kişisel algısı şeklinde ifade edilmektedir (Kurbanoglu, 2004).

Öz yeterlilik kavramının kişinin belli bir alandaki performansı yerine getirmesi adına olması gereken faaliyetleri organize edip planlayarak başarıya ulaşacağına dair kendisine ve

kendi potansiyeline yönelik geliştirmiş olduğu inanç şeklinde açıklandığı görülmektedir (Bandura, 1989). Bir başka deyişle kişinin başarıya ulaşmak için yapması gereken eylemler ile kendisinde mevcut olan yetenekleri kıyaslayarak bu doğrultuda eyleme geçebilme potansiyeli; karşılaşmış olduğu güçlüklerde kişiyi başarıya götürecektir olan stratejilere dair inancı ve kişinin kendini bilmesi ve tanınmasıdır (Korkmaz, 2004). Öz yeterlilik kişide bulunan yetenekler aracılığıyla hedefe yönelik eylemler arasında bir köprü rolü görmektedir. Kişinin karşılaştığı güçlükler, engellenmeler, zorluklar ya da başarısızlıklar söz konusu olduğunda kişinin öz yeterlilik algısının düşük ya da yüksek olmasına göre çaba sarf etme, esneklik ve dayanıklılık seviyelerinde farklılaşma meydana gelmektedir. Bu farklılıklar ise davranışların değişimine neden olmaktadır (Marat, 2005).

Bandura (1997) akademik öz yeterlilik kavramını, kişinin eğitsel bir sorumluluğu veya eğitsel bir amacı belirli bir seviyede başarabileceğine dair inancı olarak açıklamaktadır. Birey tarafından algılanan akademik öz yeterlilik inancı ile kast edilen kişinin eğitsel bir görev veya sorumluluğun başarılı bir biçimde üstesinden gelmeye yönelik inanca sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Gore, 2006; Zimmerman, 1995).

Akademik öz yeterliliğin odaklandığı nokta eğitsel olarak üstlenilen sorumluluk veya görevlerin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasıdır (Booth, Abercrombie & Frey, 2017). Akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin üst bilişsel düşünme becerilerinin de daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada akademik öz yeterlilik algısı yüksek olanların planlama, gözlemlenme, izleme ve değerlendirme noktalarında daha aktif bir görev aldıkları belirtilmektedir (Yılmaz, 2014). Akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin bu davranışları sergilemesinin altında bir noktada akademik ve sorun çözme becerilerine yönelik duymuş oldukları güven yer almaktadır. Akademik öz yeterlilik algısı, akademik motivasyon ve öğrenme sürecinde etkin bir rol oynamaktadır (Pajares & Schunk, 2005). Bu da akademik öz yeterlilik algısının akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Honicke & Broadbent, 2016; Tunca & Alkın-Şahin, 2014; Yenilmez & Kakmacı, 2008).

Yapılan literatür taramasından hareketle bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik algıları ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu tez kapsamında aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, eğitim düzeyi, lisans başarısı ve lise başarısı değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ve alt boyutları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, eğitim düzeyi, lisans başarısı ve lise başarısı değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları ile akademik öz yeterlilik algıları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları ile akademik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte araştırma kapsamında bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve akademik öz yeterlilik algısının demografik değişkenler açısından incelenmesi de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Akademik öz yeterlilik, bireyin belirlenmiş bir alanda akademik başarı sağlayabilmesi adına bir eylem planı meydana getirip onu uygulama kapasitesi ile ilgili olarak bireysel yargısı şeklinde açıklanmaktadır (Schunk, 1989). Akademik öz yeterliliğin odaklandığı nokta eğitsel olarak üstlenilen sorumluluk veya görevlerin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasıdır (Booth, Abercrombie & Frey, 2017). Bu noktada akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan kişiler, hedeflerini belirlerken daha çok uzmanlık ve çaba gerektiren işleri önemli görmekte ve yoğunlukla tercih etmektedir (Komarraju & Nadler, 2013). Bununla birlikte bu bireylerin zorlu yaşam koşulları veya zorlu sorumluluklarla başa çıkmada ve davranışların başarılı bir şekilde sonuçlanması noktasında daha fazla irade sahibi oldukları görülmektedir (Carragher, 2014).

Akademik öz yeterlilik algısı, öğrenme sürecinde ve öğrenme sürecine yönelik etkinlikler noktasında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda akademik öz yeterlilik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik öz yeterliliğin, kişisel performansa bağlı bir biçimde kişinin eğitsel bir sorumluluk veya görevi başarılı olarak bitirebileceğine dair inancı

olduğu konusunda genel bir fikir birliğinin olduğu görülmektedir (Chun & Choi, 2005). Bu noktada hem öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının incelenmesi hem de akademik öz yeterlilik ile ilişkili olan kavramların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bilişsel duygu düzenleme kavramı açısından ele aldığımızda da bu kavramın bireylerin iyi oluşları ve stresle baş etme becerileri noktasında önemli olduğu bilinmektedir. Bireyler bilişsel duygu düzenleme stratejilerini edindikleri kişisel tecrübeler veya psikolojik yardım ve önleme programları aracılığıyla öğrenmekte, kullanmakta ve kendileri için işlevsel hale getirmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2002a). Stratejiler, bireyin stres ve tehdit altındayken oluşan duygu ve düşünceleri ve bunların nasıl algılandığını kapsamaktadır. Bu bağlamda stratejilerin cinsiyet, yaş, psikolojik bozukluklar gibi pek çok değişkenden etkilenebileceğini ve bireye özgü kullanıldığını söylemek mümkündür (Garnefski & Kraaij, 2006b). Bu doğrultuda araştırmanın oldukça önemli bir grupla gerçekleştirildiği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; araştırmada kullanılan ölçme araçları içerisinde yer alan soruları gerçek durumları yansıtacak şekilde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada incelenen değişkenler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Duygu Düzenleme: Bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde tecrübe ettikleri geçici ve yoğun duygularının ve bu duygulara yönelik tepkilerinin farkında olarak değerlendirebilmeleri ve kontrolü elinde tutabilmelerini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Thompson, 1994; Thompson, 2006).

Bilişsel Duygu Düzenleme: Bireyin yaşadığı olaylar karşısında duygularının harekete geçmesi sonucunda yaşanan duygusal deneyimin biçimini ya da önemini değiştirmek

amacıyla gerçekleştirilen bilinçli tepkilerdir (Garnefski ve diğerleri, 2001; Thompson, 1994; Zelazo & Cunningham, 2007).

Öz Yeterlilik: Bireyin davranışı yerine getirebilmek adına yapmak zorunda olduğu etkinlikleri başarılı bir şekilde bütünleştirip planlayarak bu davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik, kendi beceri ve yeteneğine dair inancıdır (Bandura, 1989).

Akademik Öz Yeterlilik: Kişinin eğitsel bir sorumluluğu veya eğitsel bir amacı belirli bir seviyede başarabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmada incelenen değişkenlerle alakalı literatür taramasına yer verilmektedir. Duygu düzenleme, bilişsel duygu düzenleme ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri sonrasında ise akademik başarı ve akademik başarıyı etkileyen faktörler literatür ışığında açıklanmaktadır. Bu açıklamaların ardından bölümün sonunda incelenen değişkenlerle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve sonuçları yer almaktadır.

2.1. Duygu Düzenleme

Alanyazında duygu ile ilgili biliş, davranış gibi farklı tanımlara yer verilmiştir ancak duygu bu kadar basite indirgenemeyecek kadar değişik anlamları barındırır. (Wilson & Wilson, 2015). Latince’de duyguların tanımlanması kişiyi eyleme geçiren güç anlamına gelen “motusanima” kelimesi ile açıklanırken Oxford sözlüğünde, tutku dalgalanması ve ya şiddetli bir biçimde uyarılmış zihin ya da his olarak tanımlanmaktadır (Baltaş, 2006). TDK (2020)’da ise “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” olarak açıklandığı görülmektedir. Goleman (1999) ise duyguyu bir hissiyata ait olan psikolojik ve biyolojik durum, düşünce ve harekete geçme isteği olarak tanımlanmaktadır. Literatüre bakıldığında duygu ile ilgili bireylerin harekete geçme isteğini, önceliklerini seçmesini ve hayatını planlamasını sağlayan bireye has yaşantılar sonucundaki değerlendirmelerini içeren bir süreç (Green, 2007), bireyin davranış, deneyim ve bedensel değişikliğine neden olan içsel veya dışsal çok yönlü bir cevap sistemi (Barbalet, 2006; Frijda, 1994; Gross, 2002) dış dünyadan kaynaklı fiziksel bir uyaran karşısında bireyden bireye değişebilen, bireye has duyum (James, 1884) gibi tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Genel olarak yapılan bir diğer tanımlama ise zihinsel ve biyolojik öğelere sahip olan ve bireyin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik ortaya çıkan, onun davranışlarını etkileyen his ve değerlendirme süreci biçimindedir (Greenberg, Rice & Elliott, 1993; Morgan, 1993). Ancak duyguların sadece davranışlardan ibaret olmadığı da bilinmektedir. Davranışlara eşlik eden sözel veya sözel olmayan ifadeler de duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi için kullanılmaktadır (Oatley, Keltner & Jenkins, 2006). Bireyler, duygularını ifade etmek için yalnızca bedensel, davranışsal veya yalnızca sözel bir ifade yöntemi seçebilecekleri gibi aynı zamanda bu tepkileri bir arada da kullanabilmektedirler (Kurtoğlu-Karataş, 2018). Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak kabul edilen ortak görüş, duygunun bir his olduğu, bireylerin

bu his doğrutusundaki düşünceleri, davranışları, psikolojik ve fizyolojik hallerini tanımlayan sürecin toplamı olduğudur (Goleman, 1996).

Literatür incelendiğinde duyguların temel (birincil) ve öz denetimli (ikincil) duygular olmak üzere iki ana başlıkta ele alındığı görülmektedir. İlk olarak Darwin tarafından açıklanan temel duygular, genetik ve doğal olarak sahip olunan tüm insanlar aleminde ortak olarak bulunan ve evrimsel bir geçmişe sahip duygular olarak tanımlanmaktadır (Berk 2013; Wilson & Wilson 2015). Birincil duygular farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlandırılmasına rağmen, mutluluk, korku, üzüntü, öfke, şaşkınlık, ortak temel duygular olarak karşımıza çıkmaktadır (Darwin, 2009; Ekman, 1992; Izard, 2007). Gelişimle ve sosyal etkileşim sonucunda oluşan duygular ise öz denetimli duygular şeklinde isimlendirilir. Bunlar; empati, kıskançlık, sempati, gibi duygulardır ve düşünme becerileri ve biliş ile direkt olarak bağlantılıdır (Wilson & Wilson 2015). Öz denetimli duygular doğuştan getirilmemektedir, yakın çevreden gözlemlenerek ve taklit edilerek öğrenilmektedir. Çevrenin etkisiyle şekillenen bu öz denetimli duyguların kültürler arasında değiştiği görülmektedir (Berk, 2013; Saarni, Compos, Camras & Witherington, 2006).

İnsan tabiatını duygulardan ve duyguların insanlar üzerinde yarattığı etkilerden ayırıp tanımlamak uygun olmaz. Çünkü kişilerin kararları ve ya sergilediği davranışlar büyük oranda duygular tarafından biçimlendirilir (Goleman, 1999). İnsan tabiatında hoşnut olduğu ya da olmadığı, olumlu ve ya olumsuz her çeşit duygu barındırır. Bütün bu olumlu ve olumsuz duygular bireylerin işlevselliğine katkıda bulunur. Örneğin; korku duygusu tehlike anında insanların tehlikeden kaçınmasını sağlarken mutluluk duygusunun paylaşılması insan ilişkilerini güçlendirir. Fakat meydana gelen olumlu ya da olumsuz duyguların düzenlenememesi bireyin işlevselliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Gross & Thompson, 2007).

İnsanlar yaşamları süresince duygusal uyarımlarla karşılaşmakta ve bu duygularla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Yanlış türde, uygunsuz bir yerde ve çok yoğun bir şekilde veya istenenden uzun sürdüğünde duygular birey için bir sorun durumuna dönüşebilir ve birey bu duygulardan kurtulmak isteyebilmektedir (Gross, 2002). Bu noktada da duygu düzenleme kavramı devreye girmektedir (Gross & Jazaieri, 2014; Gross & Thompson, 2007; Werner & Gross, 2010).

Duygu düzenleme ile bireyler var olan duygusal tepkilerini değiştirerek duygularının azaltılmasını veya yok edilmesini amaçlamaktadırlar (Gross & Thompson, 2007). Duygu düzenleme ile genel anlamda devam etmekte olan duygusal tepkiler değiştirilmekte ya da yeni

bir duygusal tepki başlatılmaktadır (Ochsner & Gross, 2005).

Duygu düzenleme kavramı da aynı duygu gibi tanımlanması zor olan kavramlardan bir tanesidir. Duygu düzenleme kavramı için araştırmacılar birçok tanım yapmış olmasına rağmen ortak bir görüşte tek bir tanım sunulamamıştır. Duygu düzenleme, bireylerin hedeflerine ulaşmaları sırasında tecrübe ettikleri geçici ve yoğun duygularının ve bu duygulara verdikleri tepkilerini bilinçli olarak değerlendirebilmeleri ve kontrol edebilmelerini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994; Thompson, 2006). Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin değiştirilmesi ya da durdurulması olduğu gibi aynı zamanda da yeni duygusal tepkilerin oluşturulup geliştirilmesidir (Ochsner & Gross, 2005).

Duygu düzenleme ile ilgili oluşturulan tanımlara bakıldığında duygu düzenleme sürecinin bireyin hayatını kolaylaştırmasına hizmet ettiği görülmektedir. Duygu düzenleme sadece amaca yönelik olmakla kalmayıp amaçların belirlenmesi hususunda da etken bir rol oynamaktadır. Bireyler duygu düzenleme becerilerini uygulayarak davranışlarının sonuçlarını, kaygılarını ve hedeflerini değerlendirme şansı yakalamaktadır (Frijda, 1986). Bununla birlikte bireyler duygularını anlamlandırarak şiddetini ayarlayabilirler (Gratz & Roemer, 2004; Thompson, 1994). Yani birey duygularını düzenlerken, duygularına ve duygularını ifade ediş şekline müdahalede bulunmaktadır (Eldoğan, 2012). Ancak duygu düzenleme ile duyguyu kontrol etme kavramı birbirinden ayırt etmek gerekir. Kontrol etme, duyguları bastırmayı ve sınırlandırmayı tanımlarken, duygu düzenleme, duyguları bastırmadan, sınırlandırmadan olaylar karşısında uygun tepkiler verilmesi olarak ele alınır (Koole, 2009).

Duygu düzenleme, bireyin hangi duygulara sahip olduğunu ve bunları nasıl yaşayıp ifade ettiğini fark ettiren bir süreç olarak açıklanmaktadır. Bu süreç bilinçli ve kontrollü olarak ya da bilinçsiz ve otomatik olarak gerçekleşebilmektedir (Gross, 1998a; Folkman & Moskowitz, 2004; Koole, 2009; Rottenberg & Gross, 2003; Shiffrin & Schneider, 1997).

Araştırmalar incelendiğinde, kişilerin duygu düzenleme süreçlerini genellikle bilinçli ve aktif olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Yani bireyler olumsuz durumun farkına varıp olumsuzluğu gidermek adına çaba harcamaktadırlar (Joormann & Stanton, 2016). Duygu düzenlemenin bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiği tanımlarla da ortaya konulmuştur. Örneğin Koole ve Rothermund (2011), duygu düzenlemeyi bireylerin duygularını ve bu duyguların oluşturduğu etkileri yönetmek için gösterdikleri aktif çaba olarak tanımlarken Siemer ve Reisenzein (2007) ise gerçekleşen bir durumun bilinçsiz bir şekilde değerlendirmesinin

ardından, kontrollü ve bilinçli bir değerlendirmeye çevrilmesi olarak ifade eder. Duygu düzenleme süreçleri bilinçli ya da bilinçsiz fark etmeksizin bireylerin uyum sağlama, kaygı ve zorluklarla baş etme ve problem çözebilme becerilerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Dempsey, 1996).

Duygu düzenleme becerileri sağlıklı bir şekilde uygulanmadığında kişilerin akıl sağlığı, sosyal ilişkileri, kişisel gelişimi ve mesleki yeterlilikleri olumsuz etkilenebilmektedir (Dempsey, 1996; Gross & Munoz, 1995). Bununla birlikte duyguların düzenlenmesinde ortaya çıkan sorunlar bireyin duygusal ve psikolojik olarak sorunlar yaşamasına da sebebiyet vermektedir (Daşcı, 2015; Gençtan, 2002; Gross & Jazaieri, 2014; Kring & Werner, 2004; Werner & Gross, 2010). Tüm bu sebeplerden ötürü duygu düzenleme becerilerinin doğru ve sağlıklı bir şekilde kullanılması bireylerin işlevselliği ve iyi oluşu açısından oldukça gereklidir (Berking & Whitley 2014; Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

Sağlıklı bir duygu düzenleme, kişilerin duygularının farkında olmak, onları anlamlandırabilmek, duygularını kabul etmek, dürtüsel davranmamak, amaca uygun hareket edebilmek ve yaşanan duruma uygun baş etme becerilerini kullanabilmek şeklinde (Gratz & Roemer, 2004).

Alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme ile akademik başarı, kariyer, psikolojik iyi oluş (Gross, 1998a; Koole, 2009; Thompson, 1994) ve psikolojik sağlamlık (Catalino & Fredrickson, 2011) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken duygu düzenleme güçlükleri ile psikopatolojiler arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Duenyas, 2014; Kılıç, 2014).

Duygu düzenleme fizyolojik, davranışsal, sosyal ve bilişsel süreçleri içeren bir bütündür. Fizyolojik olarak örneğin bireyin yaşadığı kalp çarpıntısı gibi durumlar duyguları ortaya çıkarmakta ve otomatik olarak birey derin nefes alarak duygu düzenlemektedir. Sosyal açıdan kişilerarası ilişkilerini geliştirmek, bilişsel olarak ise bilinçli ya da bilinçsizce yaptığı felaketleştirme, çarpıtma, kendini suçlama gibi süreçler aracılığıyla duygu düzenlemeyi gerçekleştirmektedirler (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001).

Bilişsel süreçler aracılığıyla duygu düzenlemenin özellikle depresyon ve kaygı durumlarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır (Domaradzka, & Fajkowska, 2018; Nitschke, Heller, Imig, McDonald & Miller, 2001). Lazarus (1991), bireylerin olaylar karşısında duygusal tepkiler üretmeden önce bilişsel yapılar oluşturduğunu ve bu bilişsel yapılar çerçevesinde duygusal tepkilerini

sergilediklerini ifade etmektedir. Bu ifade bilişsel yaklaşımların duygu ve duygu düzenlemeye olan bakış açılarının özeti niteliği taşımaktadır.

2.2. Bilişsel Duygu Düzenleme

Duyguların tanımlanması ve anlaşılması sürecinde bilişlerin var olması araştırmacılar tarafından oldukça önemsenmektedir. Bilişsel kuramlara göre bireylerin düşünce, duygu ve davranışları zihinde yer alan bilgi işleme süreçleri doğrultusunda oluşmaktadır. Bu süreçler sonucunda bilişsel değerlendirmeler oluşturulur ve bu değerlendirmeler duyguların oluşmasında etkili olmaktadır. Bu değerlendirmeler ile bireyi, hangi duygunun ne derecede etkileyeceği kestirilebilmekte böylece meydana gelen olayın tahmin edilebilir sonuçları, duygusal yönü ve kontrol edilebilirliği artmaktadır (Lazarus, 1991). Özellikle strese neden olan durumlar karşısında biliş ve bilişsel süreçler duyguların düzenlenmesi, kontrol edilmesi ve yönetilmesinde aynı zamanda da psikolojik iyi oluşun korunmasında bireye yardımcı olmaktadır (Garnefski ve diğerleri, 2001). Aynı zamanda bilişsel süreçlerin kaygı ve depresyon belirtilerinde de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bilişsel süreçler, bireylerin istenmeyen bir olay karşısında ortaya çıkan duyguların altında kalması yerine onları kontrol altında tutma noktasında bireylere destek olmaktadır (Atlı-Aslan, 2018).

Duyguların karmaşık yapısı, duygunun oluşması ve düzenlenmesi konusunda bilişlerin ne zaman devreye girdiğini anlamayı zorlaştırmaktadır (Mauss ve diğerleri, 2007). Bu nedenle duyguların yapısında bilişin var olup olmadığı ve ne derece etkili olduğu uzun yıllar boyunca tartışılmıştır. Ancak yorumlama, seçici dikkat, tutumlardaki bireysel farklılıklar ve anılar gibi bilişsel simgeler incelendiğinde duyguların ve bilişin birbirinden ayrı ele alınamayacağı, her ikisinin de birbiriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Joormann, Yoon & Siemer, 2010; Lazarus, 1991; Parkinson, 2007; Siemer & Reisenzein, 2007).

Bilişsel duygu düzenleme süreci farklı yollarla gerçekleşebilmektedir. Sürecin başlaması, bir olaya özgü olabilir ya da tetikleyici bir uyarının varlığıyla süreç başlamış olabilir ancak tüm bu sürecin otomatik olarak başlaması biliş ve duygular arasındaki bağın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda duygunun oluşması ve düzenlenmesi sürecinin boyutlarını somutlaştırmayı da zor bir hale getirmektedir. Bu işlem o kadar hızlı gerçekleşmektedir ki çoğu zaman bireyin kendisi bile duygusal süreçlerin farkında olmaz. Bu durum da duygu düzenleme konusunda bilişsel ve davranışlar tepkilerin anlaşılmasını ve bu

konuda önlem alınmasını daha da zorlaştırmaktadır (Mauss ve diğerleri, 2007). Aynı zamanda duygu düzenlemenin bir çok farklı yönünün olduğu da açıktır.

Bilişsel duygu düzenleme, Garnefski ve diğerleri (2001) tarafından duygu düzenleme sürecinin sadece bilişsel yönü dikkate alınarak oluşturulmuş bir kavramdır. Genel olarak birey için problem yaratan ve bireye sıkıntı veren duyguların ruhsal yollar (bilişsel stratejiler) aracılığıyla üstesinden gelinmesi olarak tanımlanmaktadır (Garnefski ve diğerleri, 2001; Thompson, 1991). Bir diğer tanımda ise bireyin yaşadığı olaylar karşısında duygularının harekete geçmesi sonucunda yaşanan duygusal deneyimin biçimini ya da önemini değiştirmek amacıyla gerçekleştirilen bilinçli tepkiler olarak ifade edilmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2001; Thompson, 1994; Zelazo & Cunningham, 2007). Yani bilişsel duygu düzenleme, duygusal uyarıcıların bilişsel yöntemler kullanılarak yönetilmesi ve bilişsel olarak başa çıkılmasını kapsamaktadır (Garnefski & Kraaij, 2007). Onat ve Otrar (2010) ise bilişsel duygu düzenlemeyi, duygu düzenleme ve sosyal bilgi süreç modeli gibi farklı modellerin kesişimi olarak ifade etmekte ve bireyin herhangi bir olay karşısında duygusal tepki oluşturmadan önce, var olan durumu bilişsel süreçlerden geçirip işledikten sonra duygusal tepkilerini ortaya koyması olarak açıklamaktadır.

Bilişsel süreçler bilinçdışı ve bilinçli olarak gerçekleşebilmektedir ancak bilişsel duygu düzenleme bilinçli bilişsel süreçleri dikkate almaktadır. Bilişsel süreçler, bireylerin fizyolojik ve davranışsal tepkilerinde değişikliğe yol açmaktadır. Bu değişiklikler ile var olan veya yeni oluşacak olan duyguya yerinde bir duygusal tepki oluşturmak veya duygunun cevabını düzenlemek mümkün olmaktadır (Ochsner & Gross, 2005). Böylelikle bilişsel duygu düzenleme sayesinde bireyler, duygularını düzenleyerek bireye stres veren ve iyi oluşunu tehdit eden olaylar karşısında meydana gelen yoğun duygularla daha kolay başa çıkabilmektedirler (Garnefski ve diğerleri, 2001). Bu noktada bilişsel duygu düzenleme kavramı bilişsel başa çıkma kavramı ile eşdeğer bir yapı olarak kabul edilmektedir. Birey tarafından zorlayıcı olarak kabul edilen, bireyi tehdit eden ve onda strese neden olan olaylar karşısında bireyin temel ihtiyaçları uğruna çaba harcaması başa çıkma olarak tanımlanmaktadır (Monat & Lazarus, 1991). Garnefski ve diğerleri (2001), bu tanımdan hareketle başa çıkmayı gerektiren tüm sorunların aslında duygu düzenlemenin alanına girdiğini ifade etmektedirler.

Duygu düzenleme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde olayların bilişsel değerlendirilmesinin yapılmasının duygusal tepkileri değiştirdiği (Gross, 1998b; Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002; Ochsner ve diğerleri, 2004) ve bilişsel duygu düzenleme

stratejilerinin diğere stratejilere oranla daha işlevsel olduğu görülmektedir (Gross, 1998a; Gross & Levenson, 1997).

Bilişsel duygu düzenleme becerileri bireylerde evrensel olarak var olmaktadır ancak bireylerin bu becerileri kullanma biçimleri farklılık gösterebilmektedir (Garnefski & Kraaij, 2006a, 2007). Bu nedenle her birey için hangi stratejinin işe yarar olduğunun belirlenmesi oldukça zordur (Joorman ve diğere, 2010). Benzer bir şekilde Geldard ve Geldard (2013) da başa çıkma kaynaklarının evrensel ve değişmez özellikler olduğunu ifade etmektedir. Bu kaynaklar zorluklarla başa çıkma yollarını göstermekle birlikte bireyin kişilik özelliklerinden, inançlarından beslenmektedir. Bu nedenle kaynaklardan yararlanabilme becerisi, bireye özgüdür ve cinsiyet, yaşanan çevre, ekonomik düzey gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir.

2.2.1. Bilişsel Duygu Düzenlemenin Gelişimsel Süreci

Duygu düzenleme becerileri, doğuştan getirilen evrensel bir süreç olmasına karşın becerilerin gelişmesi zaman içerisinde gerçekleşmektedir. Bebek dünyaya geldiği andan itibaren duygusal tepkilerle karşılaşmakta ve yaşamaktadır. Bu duygusal tepki ve gerilimlerin azaltılması için geliştirilen beceriler erken dönem yaşantılarının niteliğinden etkilenmektedir (Eisenberg, Spinrad & Smith, 2004). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişmekte olan duygu düzenleme sürecinde ailenin oldukça önemli bir çevresel faktör olduğu ifade edilmektedir (Campos, Campos & Barret, 1989; Cole, Martin & Dennison, 2004). Bebeklikte başlayan duygu düzenleme süreci çocukluk ve ergenlik dönemlerinde hızlı bir gelişim seyrederken ilerleyen dönemlerde istikrarlı bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Birey her yaşam döneminde farklı zorlayıcı yaşam deneyimlerine uyum sağlamaya çalışmaktadır (Garnefski ve diğere, 2002a).

Okul öncesi dönemde çocukların aile, öğretmen, arkadaş gibi sosyal kaynakları çoğalır. Bu dönemde çocuk hangi duyguların kendisine güven verdiğini ve hangilerini güvenle gösterebileceğini, olumlu ve olumsuz duyguları gösterme biçimlerini ve hangi durumlarda hangi duyguların gösterilmesi gerektiğini (Ekman, 1972; Miller & Sperry, 1987; Saarni, 1990), duyguların yorumlanmasını ve kültürel özellikler, cinsiyet gibi faktörlerin rolünü öğrenmektedir (Thompson & Meyer, 2007).

Bu dönemde ebeveynlerin verdiği tepkilerin duygu düzenleme gelişimindeki rolü çok fazladır. Yapılan bir araştırmada olumsuz ve cezalandırıcı tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının üzüntü ve öfke gibi duygularını ifade etmede zorlandıkları ve kaçınma davranışı

sergiledikleri görülmektedir. Tam tersi şekilde olumlu, destekleyici ve kabul edici tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında ise daha işlevsel duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Benzer bir şekilde Reider ve Cicchetti (1998) de duygularıyla baş etmede güçlük yaşayan bireylerle birlikte bulunan çocukların kendi duygu düzenleme becerilerinde sıkıntılar yaşayabileceklerini belirtmektedir.

Duygu düzenleme becerilerinin bilişsel olarak farkındalık kazanması ise ilerleyen yaşlarda gerçekleşmektedir (Davis, Levine, Lench & Quas, 2010).

Erken ergenlik döneminde bilişsel yeteneklerin artmasıyla duygu düzenlemede yeni durumlar keşfedilmektedir. Bu dönemde sosyal çevreye olan duyarlılık ve benlik farkındalığı artarak duygusal özgüven desteklenmektedir ve bu durum duygu düzenleme becerilerindeki gelişimin hızlanmasını sağlamaktadır (Berk, 2015). Özellikle duyguları değerlendirme ve kontrol edebilme becerisi bu dönemde kazanılan en önemli özelliklerden bir tanesidir (Cybele-Raver, McCoy, Lowenstein & Pess, 2013; Hum, Manassis & Lewis, 2013). Erken ergenlik dönemindeki bir çocuk, duygu düzenleme konusunda artık yetişkinlerden daha az yardım almakta, duygularını daha fazla gizlemekte ve bilişsel stratejileri daha fazla kullanmaktadır (Turan, 2020).

Ergenlik döneminde ergenler artık ilişki tarzlarını ve duygu düzenleme yöntemlerini seçerek benlik algılarını geliştirmektedirler. Yani bireysel duygu düzenleme stratejileri bu süreçte ortaya çıkmaktadır (Thompson, 1994). Bu dönemde duygular müzik, spor, akademik çalışmalar gibi olumlu biçimlerle düzenlenebileceği gibi madde kullanımı gibi olumsuz ve uyumsuz şekillerle de düzenlenebilmektedir (Hall, Munoz, Reus & Sees, 1993).

Yetişkinlik döneminde, iş hayatıyla birlikte profesyonel tutum adı verilen, bireylerin duygularının yaşanma ve ifade ediş biçimlerini ve buna yönelik kuralları öğrenmesiyle gelişen bir durum ortaya çıkmaktadır (Gross & Munoz, 1995). Bu tutumla birlikte sosyal ilişkiler açısından uygun olmayan duygular kontrol altında tutulmaktadır.

Duygu düzenleme kişilerin özel ve sosyal hayatının her noktasında karşısına çıkmaktadır. Bu sebeple gözlemlenmesi kolaydır ve sağlıklı bir duygu düzenlemenin, sağlıklı gelişimsel dönemlerin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkündür (Gross & Munoz, 1995).

2.2.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

Bilişsel duygu düzenleme ve bilişsel başa çıkma kavramlarının her ikisi de oluşan yoğun duygusal tepkiyi yönetebilme yeteneğini ifade etmektedir. Bu nedenle bu iki kavram literatürde birbiri yerine kullanılabilir. Bu nedenle bu iki kavram literatürde birbiri yerine kullanılabilir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, Garnefski ve diğerleri (2001, 2002a) tarafından ortaya koyulan uyumlu ve uyumsuz dokuz adet stratejiyi kapsamaktadır. Uyumlu stratejilerin kullanılması bireylerin sosyal ve psikolojik işlevselliğine katkı sağlarken uyumsuz stratejilerin kullanılması sosyal ve psikolojik anlamda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Aldao ve diğerleri, 2010). Uyumlu başa çıkma stratejileri; kabul, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve olayın değerini azaltma olarak isimlendirilirken, kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon (düşünceye odaklanma) ve felaketleştirme ise uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak kabul edilmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2001, 2002a). Literatür incelendiğinde uyumsuz başa çıkma stratejileri ile psikolojik bozukluklar arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Ataman, 2011; Lavender & Anderson, 2010). Bu nedenle bu stratejiler işlevsiz olarak kabul edilmektedir (Garnefski & Kraaij, 2007; McCurdy, 2010).

Bireyler başa çıkma stratejilerini edindikleri kişisel tecrübeler veya psikolojik yardım ve önleme programları aracılığıyla öğrenmekte, kullanmakta ve kendileri için işlevsel hale getirmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2002a). Stratejiler, bireyin stres ve tehdit altındayken oluşan duygu ve düşünceleri ve bunların nasıl algılandığını kapsamaktadır. Bu bağlamda stratejilerin cinsiyet, yaş, psikolojik bozukluklar gibi pek çok değişkenden etkilenebileceğini ve bireye özgü kullanıldığını söylemek mümkündür (Garnefski & Kraaij, 2006b).

Aşağıda bireyler tarafından kullanılan dokuz stratejinin açıklamalarına yer verilmektedir.

2.2.2.1. Kendini Suçlama

Bireyin yaşanılanlardan ve başına gelenlerden dolayı kendini sorumlu tutması ve suçlu bulmasıdır (Anderson, Miller, Riger, Dill & Sedikides, 1994; Garnefski ve diğerleri, 2001). Genel olarak iki tip kendini suçlamanın varlığından söz edilmektedir. İlk tipte kontrol edilebilirlik düşüncesi hakimdir. Birey suçlamayı davranışları gibi değiştirilebilir bir kaynağa yöneltir ve gelecekte bu olumsuz sonuçtan kaçınabileceği düşüncesi hakimdir. İkincisinde ise saygı düşüncesi hakimdir ve birey suçlamayı kendi karakteri gibi değiştirilemeyen bir kaynağa yöneltmiştir (Janoff-Bulman, 1979). Kendini suçlamanın olumsuz yaşam

deneyimlerinden kaynaklandığı ve değersizlik inancıyla ilişkili olduğu aynı zamanda depresyon, yalnızlık ve sağlık sorunlarına neden olduğu bilinmektedir (Anderson ve diğerleri, 1994; Peterson, 1979).

2.2.2.2. Kabul Etme

Kabul etme, duygusal açıdan sağlıklı bir hayat sürmenin ilk koşulu olarak ifade edilmektedir (Ben-Sharar, 2012). Var olan bir durumu inkar etmemek ve bu duyguları bastırmadan kabullenmektir (Wolgast, Lundh & Viborg, 2011). İşlevsel bir başa çıkma stratejisi olarak bilinmektedir. Kabul etmenin iki farklı açısı bulunmaktadır. İlki bireyin var olan stres ya da tehdit verici durumu kabul etmesi, ikincisi ise yaşanan problemle başa çıkamayacağını kabullenmesi ve olayın sonucuna kendini hazırlaması şeklinde gerçekleşmektedir (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Benlik saygısı, kendine güven ve iyimserlik ile arasında pozitif yönde bir ilişki varken kaygı ve uyumsuzluk ile negatif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Carver ve diğerleri, 1989; McCracken & Eccleston, 2003).

2.2.2.3. Düşünceye Odaklanma (Ruminasyon)

İstenmeyen bir olayla ilgili olarak ortaya çıkan duygu ve düşünceler hakkında sürekli düşünmeye devam etmektir. Birey, olumsuz yaşam deneyimi sonucunda meydana gelen olumsuz duyguları düzenlemeye çalışmak yerine, sürekli olarak sonuca odaklanmayla meşgul olması olarak ifade edilmektedir (Compas, Connor, Osowiecki & Welch, 1997). Sürekli olarak olumsuz duyguların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanan ancak bunu çözüm üretici değil pasif bir şekilde gerçekleştiren bir stratejidir (Berman ve diğerleri, 2011). Literatür incelendiğinde ruminasyon ile kaygı ve depresyon arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Nolen-Hoeksema, Parker & Larson, 1994).

2.2.2.4. Pozitif Tekrar Odaklanma

İstenmeyen bir olay karşısında bireyin düşüncelerini hoşça giden, olumlu duygu ve anlara yönlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2001). Yani birey istenmeyen olayın etkilerinden sıyrılarak dikkatini ve duygularını geçmişte yaşadığı hoşça giden olaylara odaklanmaktadır. Garnefski ve diğerleri (2001), bu stratejinin kısa vadede bireyler için işlevsel olacağını ancak uzun vadede başa çıkma konusunda işlevsiz kalabileceğini belirtmektedir. Olumlu yeniden odaklanma ile depresyon (Garnefski & Kraaij, 2006b; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007) ve kaygı (Kraaij ve diğerleri,

2008) arasında negatif, psikolojik iyi oluş ile ise pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Rıza, 2016; Southward, Heiy, & Cheavens, 2019).

2.2.2.5. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma

Bireyin yaşadığı istenmeyen durumu değiştirmek adına bir plan yapmasıdır (Garnefski ve diğerleri, 2002a). Bireyin yaşadığı durumla nasıl başa çıkacağına ve sorunu en etkili nasıl yöneteceğine dair atacağı adımların ne olacağına karar vermesi olarak ifade edilmektedir (Carver ve diğerleri, 1989). Plan yapmaya yeniden odaklanmanın, kendine güven, benlik saygısı ve iyimserlik ile pozitif bir ilişki içerisindeyken kaygı ve depresyon ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir (Carver ve diğerleri, 1989; Garnefski ve diğerleri, 2001; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee & van Den Kommer, 2004).

2.2.2.6. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme

Yaşanılan istenmeyen bir olay karşısında o olayın olumlu yanlarını görmeyi kapsamaktadır. Yaşanılan olayın daha güçlü biri olmasını sağladığını düşünmek ve bireysel gelişim açısından yaşanılan istenmeyen olaya pozitif bir anlam atfetmek olarak açıklanmaktadır (Garland, Gaylord & Park, 2009; Garnefski ve diğerleri, 2002a). İyimserliğin, güven ve benlik saygısı ile pozitif, kaygı ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir (Carver ve diğerleri, 1989; Garnefski ve diğerleri, 2001).

2.2.2.7. Bakış Açısına Yerleştirme

Literatürde bakış açısına yerleştirme ya da bakış açısını değiştirme olarak da yer alan bu strateji, bireyin karşılaşılabilecek en kötü olayın bu olmadığına dair bir inanç yerleştirmesidir. Birey, karşılaştığı istenmeyen olayı, başka olaylarla karşılaştırarak ciddiyetini azaltmakta ve dünyada daha kötüsünün olduğunu zihnine vurgulamaktadır. Bu karşılaştırma bireyin geçmişte yaşadığı daha olumsuz tecrübeler ile de gerçekleştirilebilmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2001). Bu stratejinin genel olarak uyumlu olduğu düşünülmektedir ancak literatürde depresyonla pozitif ilişki gösterdiği araştırmaların da olduğu görülmektedir (Schroevens, Kraaij & Garnefski, 2007).

2.2.2.8. Yıkım (Felaketleştirme)

Bireyin karşılaştığı olayları olduğundan daha kötü ve gelecekte de çok daha kötü ve korkunç olacağı düşüncesini taşımasıdır. İçinde bulunacak durumun en kötü senaryo olduğu

varsayılarak durum bir faciaymış gibi değerlendirilmektedir (Börsbo, Peolsson & Gerdle, 2008; Garnefski ve diğerleri, 2001). Birey, bundan sonra olacakları yönetemeyeceğini ve onlarla baş edemeyeceğini düşünmektedir (Antony & Swinson, 2009). Felaketleştirme ile depresyon, uyumsuzluk ve stres arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Kallay, Tıncaş & Benga, 2009; Sullivan, Bishop & Pivik, 1995).

2.2.2.9. Diğerlerini Suçlama

Bireyin istenmeyen durumların yaşanmasının diğerleri yüzünden gerçekleştiğine dair inancının olmasıdır. Birey yapılan yanlışların sorumluluğunu başkalarına yüklemekte ve olaylarda başkalarını suçlama eğiliminde olmaktadır (Ataman, 2011; Garnefski ve diğerleri, 2002; Onat & Otrar, 2010). Diğerlerini suçlama stratejisi ile tükenmişlik (Pines, 1993), duygusal (Tennen & Affleck, 1990) ve davranışsal sorunlar (Garnefski ve diğerleri, 2002b) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Bilişsel başa çıkma stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinin depresyon ve anksiyete (Garnefski & Kraaij, 2007), pozitif yeniden odaklanma ve plana yeniden odaklanma stratejilerinin ise iyi oluş (Schroevers ve diğerleri, 2007) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Uyumsuz stratejilerin kullanılması olumsuz duyguları ortaya çıkartırken aynı zamanda da bireylerin işlevselliğini olumsuz olarak etkilemektedir (Martin & Dahlen, 2005; Rıza, 2016).

2.2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bilişsel duygu düzenleme, bireylerin sağlıklı işleyişe sahip olması ve iyi oluşları açısından oldukça önemli unsurlardan bir tanesidir (Aldao, Gee, Reyes & Seager, 2016). Literatür incelediğinde ortaya konulan araştırmalarda genellikle stres, depresyon, kaygı gibi olumsuz duygu durum üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak bilişsel duygu düzenleme hakkında yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmakta ve çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmaktadır. Bu bölümde bilişsel duygu düzenleme ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Zlomke ve Hahn (2010) tarafından yapılan bir çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama ve felaketleştirme ile kaygı ve stres arasında pozitif yönde, olumlu yeniden değerlendirme ve kabul etme ile kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada da kaygı ile felaketleştirme, kendini

suçlama ve ruminasyon arasında pozitif, olumlu yeniden değerlendirme ile negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Garnefski & Kraaij, 2007).

Üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon, kaygı ve yeme bozukluğu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ise uyumsuz olarak adlandırılan duygu düzenleme stratejilerinin depresyon, kaygı ve yeme bozukluğu ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010).

Martin ve Dahlen (2005) tarafından genç yetişkin bireyler ile gerçekleştirilen çalışmada ise öfke, stres, kaygı ve depresyon üzerinde olumlu yeniden değerlendirme, kendini suçlama, felaketleştirme ve ruminasyon stratejilerinin kullanımının anlamlı birer yordayıcı olduğu ifade edilmektedir. Öfke ve saldırganlık ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği benzer bir çalışmada, uyumlu olarak isimlendirilen duygu düzenleme stratejilerini daha sık kullananların sosyal ilişkilerinde daha yapıcı davrandıkları görülmüştür (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994).

Yapılan bir diğer araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma sonucunda felaketleştirme, kendini suçlama ve ruminasyon ile depresyon arasında pozitif, olumlu yeniden değerlendirme ile negatif ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Garnefski ve diğerleri, 2004). Benzer bir çalışmada da olumlu yeniden değerlendirmenin depresyon ve kaygı üzerinde pozitif etkisinin olduğu ve bireylerin psikolojik iyi oluşlarına katkı sağladığı görülmektedir (Min, Yu, Lee & Chae, 2013).

Rudolph, Flett ve Hewitt (2007) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ile kendini suçlama, felaketleştirme ve ruminasyon arasında pozitif, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma arasında negatif bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmüştür.

Antoine, Dauvier, Andreotti ve Congard (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bireylere 6 hafta süren bir pozitif psikoloji müdahale programı uygulanmış ve programın stres, kaygı, depresyon, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilinçli farkındalığa etkisi incelenmiştir. Uygulama sonucunda müdahale programının bilinçli farkındalık yaratarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerini devreye soktuğu ve bunların etkisiyle stres, kaygı ve depresyonun azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda müdahale programının kabul etme ve olumlu yeniden değerlendirme stratejilerinin kullanımı arttırdığı, diğerlerini suçlamayı ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Al-badareen (2016) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarıyı yordadığı, uyumlu kabul edilen stratejilerin akademik başarı üzerinde pozitif, uyumsuz kabul edilen stratejilerin ise negatif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Isard ve diğerleri (2001), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında duygularını anlama ve ifade etme becerileri hakkında eğitim vermişlerdir. Eğitim sonunda çocukların akademik başarılarının ve kişilerarası ilişkilerinin olumlu olarak etkilendiği ve davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür.

Yapılan bir diğer çalışmada ise ebeveyn tutumu ve matematik başarısı arasındaki ilişkide akademik beceri, sosyal iletişim ve bilişsel duygu düzenlemenin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada sağlıklı duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide anlamlı bir arabulucu olduğu görülmüştür (Hill & Craft, 2003).

Ataman (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada olumlu yeniden değerlendirme ve kabul etmenin depresyon ile arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada felaketleştirme ve ruminasyon stratejilerinin kullanımının kaygıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer araştırmada kendini suçlamanın psikolojik işlevselliğin azalmasıyla ilişki olduğu aynı zamanda fiziksel sağlık üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Güngör, 1996).

Zengin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım sıklığının cinsiyete göre değiştiği görülmektedir. Kadınların ruminasyonu erkeklerden daha fazla kullandığı belirtilirken erkeklerin ise olumlu yeniden değerlendirme ve diğerlerini suçlamayı daha fazla kullandıkları görülmüştür. Aynı çalışmada öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ile felaketleştirme, ruminasyon ve kendini suçlama arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada kadınların daha fazla ruminasyon, erkeklerin ise olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma ve plan yapmaya yeniden odaklanma stratejilerini daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir (Öngen, 2010).

Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bilişsel duygu düzenleme, başa çıkma, sosyal öz yeterlik ve mizah açısından incelendiği bir araştırmada olumlu yeniden

odaklanma stratejisinin kullanılmasının öznel iyi oluş üzerinde görece diğerlerinden daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında bilişsel duygu düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu yapılan çalışmaların da genellikle küçük yaş grubuyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurt içinde ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre bu noktada katkı sağlaması beklenmektedir.

2.3. Akademik Öz Yeterlilik

Araştırmanın bu kısmında akademik öz yeterlik kavramının açıklanması hedeflenmektedir. Ancak akademik öz yeterlik kavramının daha iyi anlaşılması adına ilk olarak öz yeterlik kavramı, bireylerde öz yeterliğinin gelişmesi ve öz yeterlik kaynakları hakkında açıklamalar yapılmış, ardından akademik öz yeterlik ve akademik öz yeterliği etkileyen faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Bölümün sonunda ise akademik öz yeterlik kavramı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Öz Yeterlilik

Öz yeterlik (*self-efficacy*), Albert Bandura tarafından ortaya atılan ve kazandırılan bir kavramdır. En temel anlamıyla öz yeterlik, kişinin bir görevi ya da sorumluluğu kendisinden beklenen doğrultusunda başarılı bir biçimde sonlandırabileceğine dair kendi kapasitesi ve becerisine dair geliştirmiş olduğu kişisel algısı şeklinde ifade edilmektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Yeterlilik kelimesi, herhangi bir görev ya da sorumluluğun istenilen biçimde yapılabilmesi için kişide olması gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerin kişide bulunması durumu şeklinde ifade edilmektedir (Derman, 2007).

Öz yeterlilik kavramı ele alındığında ise kişinin belli bir alandaki performansı yerine getirmesi adına olması gereken faaliyetleri organize edip planlayarak başarıya ulaşacağına dair kendisine ve kendi potansiyeline yönelik geliştirmiş olduğu inanç şeklinde açıklandığı görülmektedir (Bandura, 1989). Bir başka deyişle kişinin başarıya ulaşmak için yapması gereken eylemler ile kendisinde mevcut olan yetenekleri kıyaslayarak bu doğrultuda eyleme geçebilme potansiyeli; karşılaşmış olduğu güçlüklerde kişiyi başarıya götürecek olan stratejilere dair inancı ve kişinin kendini bilmesi ve tanınmasıdır (Korkmaz, 2004). Öz yeterlilik kişide bulunan yetenekler aracılığıyla hedefe yönelik eylemler arasında bir köprü

rolü görmektedir. Kişinin karşılaştığı güçlükler, engellenmeler, zorluklar ya da başarısızlıklar söz konusu olduğunda kişinin öz yeterlilik algısının düşük ya da yüksek olmasına göre çaba sarf etme, esneklik ve dayanıklılık seviyelerinde farklılaşma meydana gelmektedir. Bu farklılıklar ise davranışların değişimine neden olmaktadır (Marat, 2005).

Ancak öz yeterlilik kavramı yalnızca bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmak değildir. Bandura (1989), tüm bunlara sahip olmak ile bunları doğru ve verimli bir biçimde kullanmak, yaşantıya dönüştürmek arasında önemli farklılıkların olduğunu ifade etmektedir. Kişide var olan bilgi, beceri ve yeteneklerden kişinin şüphe etmesi, görev alma, sorumluluk üstlenme ve atılganlıklarında olumsuz etki yaratmaktadır. Bu noktada kişiler kapasitelerinden şüphe duymaları nedeniyle görev ya da sorumluluk karşısında başarısız olacaklarına dair inanç geliştirmektedirler. Bu kişiler zamanla tüm öğrendiklerini unuttuklarına inanmakta ve bu doğrultuda da çekimser davranmakta ve motivasyon düşüklüğü yaşamaktadırlar. Bu gibi durumlar öz yeterlilik algısının düşük olması ile ilişkilendirilmektedir. Bu açıklamalardan hareketle öz yeterlilik algısının bilgi, beceri ve yetenek açısından birbirlerine oldukça benzer olan bireyler arasındaki performans farklılıklarının da açıklanmasında karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1988; Çuhadar, Gündüz & Tanyeri, 2013).

Öz yeterlilik üç temel nitelikten meydana gelmektedir (Willemse, 2008; Zimmerman, 1995). Bunlar;

1. Öz yeterlilik algısı, kişilerin özel bir sorumluluğu ya da görevi başarılı bir şekilde sonuçlandırma kapasitesi ile alakalı kişisel bir yargılamayı barındırmaktadır.
2. Öz yeterlilik algısı, kişilerin yaşamlarının sosyal, akademik ve duygusal alanlar temel olmak üzere hemen her alanı ile bağlantılıdır.
3. Öz yeterlilik algısı, kişilerin geçmiş yaşamlarındaki başarıları neticesinde elde ettikleri tecrübeleri ile bağlantılı olarak gelişim göstermektedir.

Öz yeterlilik kuramı, kişilerin genel yapısından dolayı ilgili, motivasyonlu, meraklı ve başarı yönelimli olduğunu kabul etmektedir. Fakat istenilen ve ihtiyaç duyulan uygun koşullar sağlanamadığında kişinin engellenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Kişinin yaşamış olduğu bu engellenme, onun motivasyonunun düşmesine ve yapmış olduğu işten memnun olmamasına neden olmaktadır (Deci & Ryan, 2008).

Öz yeterlilik bireyin yaşamının hemen her alanında etkili olmaktadır. Ancak çoğu zaman özel bir alana yönelik olarak geliştiği bilinmektedir. Örnek vermek gerekirse, bir kişi basit bir matematik problemini çözmeye yönelik yüksek öz yeterlilik algısına sahipken, karmaşık problemleri çözmeye yönelik daha düşük öz yeterlilik algısına sahip olabilmektedir

(Uzel, 2009). Bireylerde ortaya çıkan bu algıya ise “duruma has öz yeterlilik algısı” ismi verilmektedir. Fakat öz yeterlilik algısı, bireyin yaşamındaki pek çok alana yayıldıysa ve pek çok durum ile ilişkiyse buna “genel öz yeterlilik algısı” ismi verilmektedir.

Genel öz yeterlilik algısının içerisinde kişilerin tutarlı ve kararlı eylemlerine veya tutumlarına yönelik inançları bulunmaktadır. Bu sebeple genel öz yeterlilik algısının bazı araştırmacılar tarafından bir kişilik özelliği şeklinde ele alınabildiği de görülmektedir (Sahranç, 2007).

Öz yeterlilik içerisinde iki farklı faktörü barındırmaktadır. Bunlar yeterlilik beklentisi ve sonuç beklentisi olarak isimlendirilmektedir (Bandura, 1989). Yeterlilik beklentisi, kişinin bir iş, sorumluluk ya da görevi uygun ve doğru bir biçimde başarıp başaramayacağına dair inancını belirtmektedir. Sonuç beklentisine bakıldığında ise kişinin gerçekleştirmiş olduğu davranışın ardından meydana gelen sonucun ilk baştaki istekleri ve beklentisi doğrultusunda olup olmadığına yönelik inançlarını belirtmektedir (Alçay, 2015). Bu iki beklentiye yönelik gelişen inançlar, kişilerin hissettiklerinin, düşünce yapılarının ve davranışlarının sebeplerini içerisinde barındırmakta ve onların nasıl motive olduklarını göstermektedir (Bandura, 1994).

Bandura’ya (1982) göre öz yeterlilik algısının üç temel boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar;

1. Düzey: Bir sorumluluk, görev ya da işi gerçekleştirmeye yönelik istek duyulması
2. Dayanıklılık: Bir sorumluluk, görev ya da işi gerçekleştirmeye yönelik çaba harcanması
3. Genellenebilirlik: Ortaya çıkan düşüncenin yaşamın tüm bölümlerine yayılabilmesi şeklinde belirtilmektedir.

Farklı bir ifadeyle ele alınacak olursa düzey, kişinin kendine güvenme düzeyi (Sezer, İşgör, Özpolat & Sezer, 2006); dayanıklılık, kişinin düzey boyutunu sorgulama ya da sorgulamama eylemi; genellenebilirlik ise öz yeterlilik algısının farklı alanlar arasında farklılaşıp farklılaşmaması şeklinde açıklanabilir (Kuzgun, 2000).

Kişilerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması kadar gerçekçi bir öz yeterlilik algısına sahip olmaları da önemlidir. Öz yeterlilik algısı, ortaya koyulacak performans adına gösterilen davranışlar üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1989). Performans adına harcanan çaba için hem süreklilik hem de motivasyon sağlamakta görevlidir (Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, Brown & Lent, 1991). Bu nedenle, kişilerin öz yeterliliklerine dair algıları, davranışlarının yönlendirilmesinde ve gelişmesinde önemli unsurlardan bir tanesi olarak belirtilmektedir (Bandura, 1977). Davranışlar üzerinde doğrudan etki sahibi olan öz yeterlilik

algısı, bilgi, beceri ve yetenek gibi kavramlar üzerinde de ikincil olarak etki sahibidir (Pajares & Miller, 1994; Teti & Gelfand, 1991). Kişilerin bir davranışı başlatma, sürdürme ve başarı elde etme süreçlerinde bilgi, beceri ve yeteneklerinin yanında öz yeterlilik algılarının da gerçekçi ve yüksek olması temel bir ihtiyaçtır (Hamurcu, 2006).

Alanda gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında öz yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin, başarısız olmaları durumunda bu başarısızlığın nedeni olarak kendilerine döndükleri ve bu durumu daha az çaba harcamalarına bağladıkları görülmektedir. Öz yeterlilik algısı daha düşük olan kişilerin ise başarısızlık durumunu becerilerinin ve yeteneklerinin az olduğuna atfettikleri sonucuna ulaşılmaktadır (Pajares & Schunk, 2001).

Bununla birlikte öz yeterlilik algısı düşük olan kişiler yeni yaşam durumlarına uyum sağlama noktasında daha fazla zorlanmakta ve bu gibi durumlar karşısında daha az emek harcamakta, daha kolay pes edebilmektedirler. Bu da onları başarısızlığa götürebilmektedir (Pajares, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 2000).

Bireylerin geliştirmiş oldukları öz yeterlilik algısı sadece eylemleri değil düşünce ve duyguları da etkileyebilmektedir. Öz yeterlilik algısı düşük olan kişiler depresyon, çaresizlik ve kaygı duygularını daha fazla yaşamakta, kendilerine yönelik güvenleri daha düşük olmakta ve hayatının büyük çoğunluğunda karamsar düşünceler hâkim olmaktadır (Marcus, Selby, Niaura & Rossi, 1992). Öz yeterlilik algısının yüksek olması ise davranışlar üzerinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmakta ve başarıya ulaşmayı yükseltmektedir (Marcus ve diğerleri., 1992; Pajares, 2002; Üredi & Üredi 2006). Öz yeterliliklerine dair inancı yüksek olan kişiler, gereksiz risk almaktan kaçınmakta, daima yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamakta ve kendilerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedirler (Keskin & Orgun, 2006). Bununla birlikte yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip olmak stres durumları ile baş etme kapasitesini de olumlu olarak etkilemektedir (Keskin & Ongun, 2006).

2.3.2. Öz Yeterlilik Algısının Gelişimi

Bireylerdeki öz yeterlilik algısının gelişmesi ile ilgili alan yazında farklı açıklama ve yaklaşımların yer aldığı bilinmektedir. Bandura'ya (1994) göre öz yeterlilik de gelişim dönemleri ile aynı yönde bir gelişim seyri izlemektedir. Fakat gelişim dönemlerinin aksine öz yeterlilik algısının gelişim dönemleri net sınırlarla çizilememektedir. Bandura'ya göre bu dönemler, öz yeterlilik algısının gelişmesi ve sürekli hale gelmesine katkı sunmayı ve bunu açıklamayı hedefleyen evreler olarak ele alınmaktadır. Kişiler tüm yaşamlarında farklı koşullarla karşılaşmakta, farklı olaylar yaşamakta ve farklı deneyimler kazanmaktadır. Bu

yaşam durumlarının hepsi temel olarak öz yeterlilik algısının gelişim göstermesinde etkin bir rol oynamaktadır. Ancak Bandura (1977) öz yeterlilik algısının gelişimi üzerinde oldukça önemli olan bazı özel gelişim dönemlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar sırasıyla; bebeklik dönemi, aile ilişkilerinin etkin rol oynadığı dönem, arkadaş ilişkilerinin etkin rol oynadığı dönem, okul çağı, ergenlik dönemi, yetişkinlik dönemi ve ileri yaş dönemidir.

Bununla birlikte öz yeterlilik algısının gelişim göstermesinde 3 temel unsurun belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Korkmaz, 2004). Bunlar;

1. Genelleme: Öğrenilen bir davranışın benzer olay veya durumlarla kullanılması
2. Güçlendirme: Davranışın doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirileceğine dair inancın yükselmesi
3. Yeterlilik Beklentisi: Kişinin başarı ile sonuçlandırması gereken sorumluluk, iş veya görevi kolay ya da zor şekilde değerlendirmesi sonucunda başarılı olacağına dair algısının olumlu yönde olması olarak belirtilmektedir.

Bir diğer bakış açısına göre ise öz yeterlilik algısının gelişiminde, bedensel gelişim, stresin yönetilebilmesi, pozitif düşüncelerin geliştirilmesi ve bedensel durumların bilişsel açıdan algılanması ve yorumlanmasının etkili olduğu belirtilmektedir (Cioffi, 1991).

Bireylerin öz yeterlilik algılarının gelişim göstermesinde çevre de önemli bir rol oynamaktadır. Bilhassa ergenlik dönemi ile birlikte kişilerin akranlarından veya arkadaşlarından öğrenme yaşantılarında büyük bir artış meydana gelmektedir. Bu noktada akran ve arkadaş çevresi önemli bir sosyal öğrenme ortamı olarak kabul edilmektedir. Kişiler arkadaş çevrelerini ilgi ve değerleri doğrultusunda yapılandırmaktadırlar. Bu noktada kişilerin arkadaş çevresini oluştururken kendisine ait gerçek ilgi ve değerlerinden yola çıkarak adımlar atması ve arkadaşlarını bu doğrultuda seçmesi, öz yeterlilik algısının gelişimi üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır (Bandura, 1994). Özellikle ergenler için arkadaş çevresinden alınan sosyal destek, öz yeterlilik algısının gelişmesinde ve süreklilik kazanmasında oldukça etkin bir rol oynamaktadır (Mayer & Kim, 2000). Bu noktada arkadaş ve akran ilişkilerinde meydana gelen sorunların da özellikle ergenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır (Bandura, 1989).

Öz yeterlilik algısının gelişmesinde ve sürdürülmesinde etkili olan bir diğer unsur ise okul olduğu belirtilmektedir. Okul hem başarı ve başarısızlığın somut olarak deneyimlendiği hem de sosyalleşme adına önemli bir alandır. Bireylerin okul yaşantıları, öz yeterlilik algılarını çocukluk döneminde etkilemekte ve bu durum yetişkinlik yaşamına kadar

uzanmaktadır (Bandura, 1994). Bu noktada öz yeterlilik algısının gelişiminde öğretmenlerin oldukça etkin bir rol oynadıklarına da dikkat çekilmektedir (Miller & Byers, 2008).

2.3.3. Öz Yeterlilik Kaynakları

Öz yeterlilik algısı, kişilerin deneyimleri sonucunda gelişim göstermekte ve zaman içerisinde şekillenmektedir. Bu noktada kişinin öz yeterlilik algısının gelişiminde gözlemler, tecrübeler ve diğerleri tarafından yapılan değerlendirmelerin etkin rol oynadığı görülmektedir (Lee, 2005).

Temel olarak öz yeterlilik algısının 4 kaynağının bulunduğu belirtilmektedir. Bu kaynaklar “önceki başarılar”, “diğerlerinin tecrübeleri”, “sözel ikna” ve “bedensel ve psikolojik hal” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Synder & Lopez, 2002). Ancak bu kaynakların bireylerin öz yeterlilik algılarının gelişimi üzerindeki etkisi ayrı ayrı olarak değil bir bütün olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Yapılan sıralama ise Bandura tarafından ifade edilen önem sırası doğrultusunda aktarılmaktadır.

2.3.3.1. Önceki Başarılar

Önceki başarılar, bireyin doğrudan yaşamış olduğu tecrübelerden kaynaklanmaktadır. Kişinin bir sorumluluk, görev ya da iş sonucunda başarıya ulaştığında bu gibi işler karşısında genel olarak başarı elde edeceğine dair inancın da arttığı düşünülmektedir. Bu gibi durumlarda kişi, başarı elde etmeyi bir ödül olarak nitelendirmekte ve bu durum onu benzer davranış örüntüleri ortaya koyması adına onu güdülemektedir.

Daha önce kazanılan başarılarda deneyimlerin zorluk derecesi de önemli görülmektedir. Bu durumda kişi sürekli bir biçimde kolaylıkla ulaştığı bir başarı elde ediyorsa başarısızlık sonucunda daha fazla kırılgan olabilmektedir (Arslan, 2008). Aynı zamanda kişi sürekli olarak başarısız oluyorsa da öz yeterlilik algısı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu durum kişiyi güçlülere yönelik olarak ısrarcı ve inatçı bir tutum sergilemesinden uzaklaştırmaktadır (Bandura, 1994).

Öz yeterlilik algısının geliştirilmesi amacıyla kişilerin başarı elde ettikleri sonuçların ortaya çıkması adına bazı davranışlara ihtiyaç duyduklarına dikkat çekilmektedir. Daha öncesinde elde edilen başarıların bulunması neticesinde öz yeterlilik algısına yönelik inancın da geliştiği ve zaman içerisinde süreklilik kazandığı belirtilmektedir. Süreklilik kazanan öz yeterlilik algısı sonucunda ise birey başarısızlık durumlarından daha az etkilenmektedir (Bandura, 1989).

2.3.3.2. Diğerlerinin Tecrübeleri

Diğerlerinin tecrübeleri, Bandura tarafından sıklıkla vurgulanan dolaylı öğrenme yaşantılarının bir çıktısıdır. Kişilerin başkalarının başarılarını gözlemlenmeleri neticesinde kendilerinin de başarılarına dair algılarında değişimler ortaya çıkabilmektedir. Fakat bu durumda ortaya çıkan değişim, bireyin doğrudan yaşantıları kadar etki sahibi değildir. Aynı zamanda dolaylı yaşantıların kişilerin öz yeterlilik algıları üzerinde etki sahibi olabilmesinde bir takım önemli noktaların olduğu belirtilmektedir. Kişinin gözlemlediği bireyin cinsiyeti, yaşı veya eğitim düzeyi açısından benzer özelliklere sahip olması durumunda kişi olumlu olarak etkilenmekte ve “ben de başarabilirim” düşüncesini geliştirmektedir. Ancak başarısızlık yaşamaması sonucunda ise kişi kendisini kıyaslama eğilimi içerisine girerek kendisinden şüphe edebilmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Yalnızca dolaylı yaşantılar aracılığıyla geliştirilen öz yeterlilik algısının daha zayıf ve kırılabilir olduğu görülmekte ve daha çabuk zarar görme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977).

2.3.3.3. Sözel İkna

Birey tarafından gerçekleştirilen bir davranışın istenilen ölçüde ve başarılı olarak sonuçlanmasında yakın çevre, arkadaşlar, aile, danışmanlar ya da öğretmenler tarafından bireye sunulan destek ve sözel iknanın da önemli olduğu bilinmektedir. Bu durumlar bireylerin öz yeterlilik algısının gelişiminde oldukça etkili bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Demir, 2015). Temelde bu durum bireylerin sosyal desteğe dair ihtiyaçlarını gidermektedir.

Kişi, bir sorumluluk, görev ya da işi gerçekleştirirken etrafı tarafından ortaya koyulan tepkilerden az ya da çok etkilenmektedir. Çevre tarafından bireye yöneltilen sözel ikna, kişinin almış olduğu sorumluluğu bitirmesinde sergilemiş olduğu çabaya pozitif bir etki sunmakta ve kişinin daha yüksek motivasyonla yola devam etmesini sağlamaktadır (Kurbanoglu, 2004). Fakat bu durumun oluşması için sözel iknanın gerçekçi bir zeminde olması oldukça önemlidir (Bandura, 1986).

2.3.3.4. Bedensel ve Psikolojik Hal

Kişilerin öz yeterlilik algılarını etkileyen son kaynak ise bireylerin içerisinde bulunduğu bedensel ve psikolojik haldir. Bandura'ya (1986) göre bireyler bir sorumluluğa, göreve ya da işe başlamadan önce mutlaka bedensel ve psikolojik durumlarını kontrol etmekte ve değerlendirmektedirler. İlk olarak gerçekleştirilen bu değerlendirmenin ardından bir karara varmaktadırlar.

Kişilerin stresli ve gergin bir durumda olmalarının öz yeterlilik algısını negatif yönde etkilediği belirtilmektedir. Bununla birlikte olumlu duygulanım içerisinde bulunmalarının ise öz yeterlilik algısını güçlendirdiği bilinmektedir. Bu doğrultuda kişilerin öz yeterlilik algılarının güçlendirilmesi adına olumlu yaşam deneyimlerinin arttırılması ve olumsuz psikolojik unsurların azaltılması önem taşımaktadır (Bandura, 1994).

2.3.4. Akademik Öz Yeterlilik

Bandura (1997) akademik öz yeterlik kavramını, kişinin eğitsel bir sorumluluğu veya eğitsel bir amacı belirli bir seviyede başarabileceğine dair inancı olarak açıklamaktadır. Birey tarafından algılanan akademik öz yeterlilik inancı ile kast edilen kişinin eğitsel bir görev veya sorumluluğun başarılı bir biçimde üstesinden gelmeye yönelik inanca sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Gore, 2006; Zimmerman, 1995). Akademik öz yeterlilik hakkında yapılan bir diğer açıklamada ise akademik öz yeterlilik, eğitsel anlamda başarılı olunmada en temel duyuşsal süreçlerden bir tanesi olarak kabul edilmektedir (Ekici, 2012). Özsüer, İnali Uyanık ve Ergün (2011) tarafından yapılan tanımlamada, kişinin belirlemiş olduğu bir plana yönelik olarak ulaşmayı hedeflediği akademik başarı adına ihtiyaç duyulan ve gerekli olan etkinlikleri planlayabilmesi, organize edebilmesi ve eyleme geçirebilmesine yönelik düşünceleri şeklinde belirtilmektedir. Schunk (1989) akademik öz yeterliliği, bireyin belirlenmiş bir alanda akademik başarı sağlayabilmesi adına bir eylem planı meydana getirip onu uygulama kapasitesi ile ilgili olarak bireysel yargısı şeklinde ifade etmektedir. Akademik öz yeterlilik algısını akademik başarı üzerinde oldukça etkili bir rolü olduğu bilinmektedir (Bandura, 1977). Millburg'a (2009) göre ise akademik öz yeterlilik, kişilerin bireysel tutum ve yeteneklerine yönelik inançlarından daha farklı bir doğrultuda gelişen, akademik bir sorumluluk veya görevin altından kalkabileceklerine dair inançları şeklinde açıklanmaktadır.

Akademik öz yeterliliğin odaklandığı nokta eğitsel olarak üstlenilen sorumluluk veya görevlerin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasıdır (Booth, Abercrombie & Frey, 2017). Bu noktada akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan kişiler, hedeflerini belirlerken daha çok uzmanlık ve çaba gerektiren işleri önemli görmekte ve yoğunlukla tercih etmektedir (Komarraju & Nadler, 2013). Bununla birlikte bu bireylerin zorlu yaşam koşulları veya zorlu sorumluluklarla başa çıkmada ve davranışların başarılı bir şekilde sonuçlanması noktasında daha fazla irade sahibi oldukları görülmektedir (Carragher, 2014).

Akademik öz yeterlilik algısı, öğrenme sürecinde ve öğrenme sürecine yönelik etkinlikler noktasında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda akademik öz yeterlilik kavramı ile ilgili

yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik öz yeterliliğin, kişisel performansa bağlı bir biçimde kişinin eğitsel bir sorumluluk veya görevi başarılı olarak bitirebileceğine dair inancı olduğu konusunda genel bir fikir birliğinin olduğu görülmektedir (Chun & Choi, 2005). Akademik z yeterlilik algısı yüksek olanların, düşük olanlara oranla öğrenme sürecinde yer alan etkinliklere daha istekli ve aktif olarak katıldıkları, etkinlikler için daha fazla emek harcadıkları ve bir problemle karşılaşılması durumunda daha etkili yöntemlerle baş edebildikleri görülmektedir (Akbay & Gizir, 2010).

Akademik z yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin st bilişsel düşünme becerilerinin de daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada akademik öz yeterlilik algısı yüksek olanların planlama, gzlemlleme, izleme ve değerlendirme noktalarında daha aktif bir görev aldıkları belirtilmektedir (Yılmaz, 2014). Akademik z yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin bu davranışları sergilemesinin altında bir noktada akademik ve sorun zme becerilerine yönelik duymuş oldukları güven yer almaktadır. Akademik z yeterlilik algısı, akademik motivasyon ve öğrenme sürecinde etkin bir rol oynamaktadır (Pajares & Schunk, 2005). Bu da akademik öz yeterlilik algısının akademik başarılı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Honicke & Broadbent, 2016; Tunca & Alkın-şahin, 2014; Yenilmez & Kakmacı, 2008).

Akademik z yeterlilik algısı düşük olan bireylerin ise eğitsel görev ve sorumluluklardan genel olarak kaçındıkları ve kendilerini geride tuttukları, akademik görevlere motive olmakta zorlandıkları ve eğitsel görevler ile ilgili kayĐı yaşadıkları belirtilmektedir (Edmonds, 2002; Lodewyk & Winne, 2005).

2.3.5. Akademik z Yeterliliği Etkileyen Faktörler

Akademik z yeterlilik pek çok farklı faktörden etkilenmektedir. Bandura (1977), kişilerin yaşamları boyunca edinmiş oldukları tecrübelerin akademik öz yeterlilik üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bandura'ya göre, bireyler, kazandıkları tecrübelerden hareketle yaşamış oldukları durumlara yönelik baa çıkma becerilerini ve kişisel inançlarını ortaya koyarlar. Bununla birlikte Bandura (1977), bireylerin öz yeterlilik inançlarının yaşantılarla birlikte güçlendiğini ve bu durumun da davranış değişikliği ile sonuçlanacağını belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle başarı ile sonuçlanan bir eylem, kişinin akademik öz yeterliliği üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır.

Akademik z yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, çevrelerine ve yaşam olaylarına karşı daha kolay uyum ağlayabilmektedirler. Bununla birlikte bu bireyler, kendilerine verilen işleri kendisinden beklenen performans seviyesinde tamamlama adına yoğun bir çaba

harcamaktadırlar. Aynı zamanda bu çift yönlü bir etki bırakmaktadır. Bireyin kendisinden beklenen performansı uygun şekilde yerine getirmesi ve başarılan iş sayısının artması da bireyin akademik öz yeterlilik algısının gelişmesine katkı sunmaktadır. Yani bu durum bir döngü halinde devam etmektedir. Akademik bir sorun ile karşılaşan birey, çabalayıp, yoğun bir emek harcayıp, pes etmeksizin soruna dair çözüm yöntemleri ortaya koyarak başarı elde edebilmekte ve bu başarı da bireyin akademik öz yeterlilik algısını geliştirmektedir. Bir diğer taraftan ise akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan bir birey, akademik sorumluluklara yönelik olumlu bir inanç geliştirmiştir ve kendisine verilen görevi başarabileceğine dair inancı vardır. Bu inançtan dolayı da pes etmeksizin sorumluluğunu yerine getirmekte ve başarı elde edebilmektedir (Yalnız, 2014).

Bununla birlikte akademik öz yeterliliğin bireylerin akademik başarıları üzerinde de etkisinin olduğu görülmektedir (Honicke & Broadbent, 2016). Yapılan araştırmalar, akademik başarı ve öz yeterliliğin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Yapılan bir araştırmada akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğu bulunurken (Yenilmez & Kakmacı, 2008), bir diğer araştırmada ise öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Tunca & Alkın-Şahin, 2014). Bu noktada akademik öz yeterlilik algısının hem akademik başarıdan etkilendiği hem de akademik başarıyı etkilediği görülmektedir.

2.3.6. Akademik Öz Yeterlilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Akademik öz yeterlilik ile ilgili özellikle ülkemizde yapılan araştırmaların 2000'lerden sonra yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların gün geçtikçe arttığı dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunlukla eğitim ve spor alanlarında bulunan öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bölümde akademik öz yeterlilik kavramı ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Güçlü (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademik öz yeterlilik, bilişsel değerlendirme yöntemleri, sınav kaygısı ile cinsiyetin, sınav anındaki duygu düzenleme yöntemleri üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı en anlamlı değişken olarak bulunurken kadın öğrencilerin duygu düzenleme yöntemlerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Satıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağının akademik öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir

yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının akademik öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğrencilerin akademik öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bağımsız değişkenlerin akademik öz yeterlilik üzerindeki yordayıcılıklarının göreceli önem sırası ise akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve akademik iç kontrol odağı olarak bulunmuştur.

Gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise akademik öz yeterlilik algısı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iletişim becerileri ile akademik öz yeterlilik algısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Şah, 2013).

Koçer (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademik öz yeterlilik algısı ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma ortaokula devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlilik algısı ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Avcı (2018) tarafından yapılan araştırmada ise akademik öz yeterlilik algısı ise üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem üniversite yaşam doyumları hem akademik öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte akademik öz yeterlilik ve üniversite yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların da akademik öz yeterlilik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu araştırmalar sonucunda akademik başarı ve akademik öz yeterlilik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Aldridge, Afari & Fraser, 2012; Bahram, 2013; Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007; Elias ve Loomis, 2002; Hen & Goroshit, 2012; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde (tarama ve nedensel-karşılaştırma modelinde) tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar,2009). Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmakta ve gruplar arası karşılaştırmalar yoluyla olası nedenlere ilişkin kestirimler yapılmaktadır (Balcı,2010). Araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejileri bağımsız değişken, akademik öz yeterlik bağımlı değişkendir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3.ve 4.sınıfta okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Pandemi nedeniyle 1.ve 2.sınıfların derslere katılımı yeterli düzeyde olmadığı için çalışma sadece 3.ve 4.sınıftaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayandığından ölçekler uygulanırken katılımcılara isim bilgisine gerek olmadığı ifade edilmiştir. Çalışma 161'i kadın 40'ı erkek olmak üzere 201 öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme becerilerini ölçmek için 'Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği', akademik özyeterlik algılarını ölçmek için 'Akademik Özyeterlik Ölçeği' kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyodemografik Özellikler ve Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu, öğretmen adayları hakkında sosyodemografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, üniversitedeki eğitim düzeyi, lise akademik başarı durumu ve üniversite akademik başarı durumunu belirmeye yönelik 6 soru bulunmaktadır.

3.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiştir. Normal ve klinik örnekleme uygulanabilmektedir. Öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Onat ve Otrar (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek beş dereceli likert tipinde (1:Hiçbir zaman, 2:Bazen, 3:Düzenli olarak, 4:Sık sık, 5:Her zaman) toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 9 alt boyut içermekte her bir alt ölçek de 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan alt ölçekler; 'Kendini Suçlama', ' Kabul Etme' , 'Düşünceye Odaklanma', 'Pozitif Tekrar Odaklanma', 'Plana Tekrar Odaklanma', 'Pozitif Yeniden Gözden Geçirme', 'Bakış Açısına Yerleştirmek', 'Yıkım' ve 'Diğerlerini Suçlama'dır. Her alt ölçek 4 ile 20 puanları arasında değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlarla değerlendirme yapılmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 ve test-tekrar teste yönelik güvenilirlik katsayısıysa ' $r=.100$) olarak tespit edilmiştir. Hazırlanan araştırmada ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı .865 olarak bulunmuştur. Hazırlanan araştırmada ölçeğe ait Cronbach's Alpha değeri .865 bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Akademik özyeterlik ölçeği; bir öğrencinin not tutma, soruları cevaplama, yazma, sınıftaki temel düzene uyum sağlayabilme, bilgisayar kullanabilme gibi faaliyetlerde öğrencinin kendine olan güvenini belirlemekte kullanılabilir bir ölçme aracıdır. (Trevathan,2002). Akademik özyeterlik ölçeği Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilerek literatüre sunulmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gülay Ekici tarafından yapılmıştır. Akademik öz yeterlik ölçeği toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert türünde hazırlanmıştır. Oldukça Fazla (5puan), Fazla (4puan), Kısmen Fazla (3puan), Az (2 puan) ve Oldukça Az (1 puan). Ölçek toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak tek boyutta kullanılabilir özelliğine de sahiptir. Bu boyutlar; sosyal statü boyutu, bilişsel uygulamalar boyutu ve teknik beceriler boyutudur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur (Ekici,2012: 176). Hazırlanan araştırmada ölçeğe ait Cronbach's Alpha de güvenilirlik katsayısı .885 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği 201 örnekleme uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın ismi, amacı, katılımın gönüllük esasına dayandığını, bilgilerin gizliliği, ad bilgilerinin alınmayacağı ve ölçekleri uygulamanın yaklaşık ne kadar süreceği konusunda bilgi verilmiştir. Ölçekler, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekleri kendilerinin birebir yanıtlaması istenmiştir.

3.5. Veri Analizi

Elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizinde Microsoft Excel 2016 ve SPSS 25.0 programları kullanılmıştır. Verilerin düzenlenmesi aşamasında ölçeği hazırlayan araştırmacıların tavsiyeleri üzerine Bilişsel Duygu Düzenleme ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin ortalamalar; Akademik Öz Yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin toplamlar hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov testi, histogram grafikleri ve basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testleri çalışmanın ekler kısmında verilmiştir.

3.5.1. Birinci araştırma sorusu için belirlenen analizler

Yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde, verilerin normal dağılması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması ve varyansların homojen dağılması sebebiyle *Tek Yönlü Varyans Analizi*; bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde, verilerin normal dağılmaması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle *Kruskal-Wallis H Testi* tercih edilmiştir.

Cinsiyet, lisans eğitim düzeyi, lisans başarısı ve lise başarısı değişkenleri açısından öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebebiyle *Bağımsız Örneklem t-Testi*; bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebepleriyle *Mann-Whitney U testi* tercih edilmiştir.

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutlarından düşünceye odaklanma ve pozitif tekrar odaklanma puanları

arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması, varyansların homojen dağılması sebebiyle *Tek Yönlü Varyans Analizi*; diğer bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle *Kruskal-Wallis H testi* tercih edilmiştir.

3.5.2. İkinci araştırma sorusu için belirlenen analizler

Yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ve bilişsel uygulamalara ilişkin toplam puanları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması, varyansların homojen dağılması sebebiyle *Tek Yönlü Varyans Analizi*; sosyal statü ve teknik beceriler boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle *Kruskal-Wallis H testi* tercih edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları toplam puanları ve bilişsel uygulamalar, sosyal statü boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebebiyle *Bağımsız Örneklem t-Testi*; teknik beceri boyutuna ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebepleriyle *Mann-Whitney U testi* tercih edilmiştir.

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ve alt boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, ikiden fazla grup arasındaki farka bakılması, varyansların homojen dağılması sebebiyle *Tek Yönlü Varyans Analizi* tercih edilmiştir.

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları toplam puanları ve bilişsel uygulamalar, sosyal statü boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebebiyle *Bağımsız Örneklem t-Testi*; teknik beceri boyutuna ilişkin puanlar arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebepleriyle *Mann-Whitney U testi* tercih edilmiştir.

Lisans başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları toplam puanları ve bilişsel uygulamalar boyutuna ilişkin puanları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebebiyle *Bağımsız Örneklem t-Testi*; sosyal statü ve teknik beceri

boyutlarına ilişkin toplam puanları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebepleriyle *Mann-Whitney U testi* tercih edilmiştir.

Lise başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ve bilişsel uygulamalar boyutuna ilişkin toplam puanları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebebiyle *Bağımsız Örneklem t-Testi*; sosyal statü ve teknik beceri boyutları arasındaki farkın incelenmesinde verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımsız olması sebepleriyle *Mann-Whitney U testi* tercih edilmiştir.

3.5.3. Üçüncü araştırma sorusu için belirlenen analizler

Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları ile akademik öz yeterlilik algıları ve alt boyutları arasında farkın incelenmesinde ikili gruplar arasındaki ilişkinin yönü ve şiddetinin araştırılması, verilerin normal dağılmaması sebepleriyle Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Analizi tercih edilmiştir. Korelasyon analizinin yorumlanmasında güven aralığı (p) ve korelasyon katsayısı (r) değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık değeri için 0,95 güven değer aralığı; r değeri için ise,

$r > 0,8 = \text{güçlü ilişki,}$

$0,8 > r > 0,5 = \text{orta düzey ilişki,}$

$0,5 > r = \text{zayıf ilişki,}$

değer aralıkları temel alınarak analizler yorumlanmıştır (Can, 2014).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada uygulanan ölçeklerin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı uygulanmıştır.

Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı aldığı değerlere göre;

0 – 0,40 arasında *güvenilir değil*;

0,40-0,60 arasında *düşük derecede güvenilir*;

0,60-0,90 arasında *oldukça güvenilir*;

0,90-1 arasında *yüksek derecede güvenilir*

Güvenirlilik değeri yorumlanmaktadır (Tavşancıl 2006, s.29'dan aktaran Can, 2014).

Tablo 1

Güvenirlilik Analizleri

	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N
Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği	,865	,863	36
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	,885	,889	33

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının *Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği* sonuçları *oldukça güvenilir*; benzer şekilde *Akademik Öz Yeterlik Ölçeği* sonuçları *oldukça güvenilir* olduğu tespit edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Betimsel İstatistikler

Çalışmada yer alan bağımsız değişkenlere ve alt gruplarına ilişkin ait yüzde ve frekans değerleri tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

Değişken	Alt boyut	f	%
Yaş	20 yaş ve altı	62	30,8
	21 yaş	78	38,8
	22 yaş	30	14,9
	23 yaş ve üstü	31	15,4
Cinsiyet	Kadın	161	80,1
	Erkek	40	19,9
Kardeş sayısı	0	11	5,5
	1	46	22,9
	2	61	30,3
	3	41	20,4
	4	19	9,5
	5 ve üstü	23	11,4
Eğitim düzeyi	3. sınıf	98	48,8
	4. sınıf	103	51,2
Lisans başarısı	Başarılı	136	67,7
	Orta düzey başarılı	65	32,3
Lise başarısı	Başarılı	189	94,0
	Orta düzey başarılı	12	6,0
Toplam		201	100

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	,104	3	,035	,16	,92	-
Gruplar içi	42,74	197	,217			
Toplam	42,85	200				

Analiz sonuçlarına göre, 20 yaş ve altı öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,02$); 21 yaşındaki öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,07$); 22 yaşındaki öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,06$) ve 23 yaş ve üstü öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,06$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3-197)} = 0,16$, $p > 0,05$].

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Yaş değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kendini suçlama	20 yaş ve altı	62	100,23	3	3,00	0,39
	21	78	102,76			
	22	30	86,77			
	23 yaş ve üstü	31	111,89			
Kabul etme	20 yaş ve altı	62	100,54	3	1,39	0,71
	21	78	104,05			
	22	30	90,20			
	23 yaş ve üstü	31	104,69			
Düşünceye odaklanma	20 yaş ve altı	62	102,07	3	1,51	0,68
	21	78	104,46			
	22	30	89,38			
	23 yaş ve üstü	31	101,39			
Pozitif tekrar odaklanma	20 yaş ve altı	62	95,40	3	3,43	0,33
	21	78	97,22			
	22	30	116,88			
	23 yaş ve üstü	31	106,34			
Plana tekrar odaklanma	20 yaş ve altı	62	95,27	3	3,04	0,39
	21	78	97,21			
	22	30	110,43			
	23 yaş ve üstü	31	112,87			
Pozitif yeniden gözden geçirme	20 yaş ve altı	62	92,93	3	2,76	0,43
	21	78	100,49			
	22	30	112,47			
	23 yaş ve üstü	31	107,32			
Bakış açısına yerleştirme	20 yaş ve altı	62	102,20	3	2,05	0,56
	21	78	102,33			
	22	30	108,27			
	23 yaş ve üstü	31	88,23			
Yıkım	20 yaş ve altı	62	97,52	3	3,82	0,28
	21	78	110,53			
	22	30	89,63			
	23 yaş ve üstü	31	94,98			
Diğerlerini suçlama	20 yaş ve altı	62	101,37	3	0,36	0,95
	21	78	100,26			
	22	30	105,95			

Yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının kendini suçlama puanları arasında [$X^2_{(3)}: 3,00; p>0,05$], Kabul etme puanları arasında [$X^2_{(3)}: 1,39; p>0,05$], Düşünceye odaklanma puanları arasında [$X^2_{(3)}: 1,51; p>0,05$], Pozitif tekrar odaklanma puanları arasında [$X^2_{(3)}: 3,43; p>0,05$], Plana tekrar odaklanma puanları arasında [$X^2_{(3)}: 3,04; p>0,05$], Pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında [$X^2_{(3)}: 2,76; p>0,05$], Bakış açısına yerleştirme puanları arasında [$X^2_{(3)}: 2,05; p>0,05$], Yıkım puanları arasında [$X^2_{(3)}: 3,82; p>0,05$], ve Diğerlerini suçlama puanları arasında [$X^2_{(3)}: 0,36; p>0,05$], anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilişsel duygu düzenleme stratejileri	Kadın	161	3,04	16,70	199	-0,63	0,53
	Erkek	40	3,09	16,62			

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,04$) ile erkek öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,09$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,63, p>0,05$].

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendini suçlama	Kadın	161	96,70	15568,50	2527,500	0,03*
	Erkek	40	118,31	4732,50		
Kabul etme	Kadın	161	101,64	16364,00	3117,000	0,75
	Erkek	40	98,43	3937,00		
Düşünceye odaklanma	Kadın	161	105,08	16918,50	2562,500	0,04*
	Erkek	40	84,56	3382,50		
Pozitif tekrar odaklanma	Kadın	161	97,26	15658,50	2617,500	0,07
	Erkek	40	116,06	4642,50		
Plana tekrar odaklanma	Kadın	161	98,43	15848,00	2807,000	0,21
	Erkek	40	111,33	4453,00		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Kadın	161	99,49	16018,00	2977,000	0,46
	Erkek	40	107,08	4283,00		
Bakış açısına yerleştirme	Kadın	161	103,48	16660,00	2821,000	0,22
	Erkek	40	91,03	3641,00		
Yıkım	Kadın	161	99,10	15955,50	2914,500	0,35
	Erkek	40	108,64	4345,50		
Diğerlerini suçlama	Kadın	161	99,18	15968,50	2927,500	0,37
	Erkek	40	108,31	4332,50		

* $p \leq 0,05$

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayların kendini suçlama stratejilerine ilişkin sıra ortalamaları ($\bar{X} = 96,70$) ile erkek öğretmen adayların kendini suçlama stratejilerine ilişkin sıra ortalamaları ($\bar{X} = 118,31$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 2527,50; $p=0,03 < 0,05$]. Benzer şekilde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayların

düşünceye odaklanma stratejilerine ilişkin sıra ortalamaları ile ($\bar{X} = 105,08$) erkek öğretmen adayların bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin sıra ortalamaları ($\bar{X} = 84,56$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 2562,50; $p=0,03<0,05$].

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının kabul etme stratejileri arasında [U: 3117,00; $p>0,05$]; pozitif tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 2617,50; $p>0,05$]; plana tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 2807,00; $p>0,05$]; pozitif yeniden gözden geçirme stratejileri arasında [U: 2977,00; $p>0,05$]; bakış açısına yerleştirme stratejileri arasında [U: 2821,00; $p>0,05$]; yıkım stratejileri arasında [U: 2914,50; $p>0,05$] ve diğerlerini suçlama stratejileri arasında [U: 2927,50; $p>0,05$] arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları arasında lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilişsel duygu	3. sınıf	98	3,0468	,48405	199	-0,17	0,86
düzenleme stratejileri	4. sınıf	103	3,0580	,44407			

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,05$) ile 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,06$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,17$, $p>0,05$].

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamaları arasında lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 8
Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendini suçlama	3. sınıf	98	101,31	9928,50	5016,500	0,94
	4. sınıf	103	100,70	10372,50		
Kabul etme	3. sınıf	98	104,71	10262,00	4683,00	0,38
	4. sınıf	103	97,47	10039,00		
Düşünceye odaklanma	3. sınıf	98	103,21	10114,50	4830,50	0,60
	4. sınıf	103	98,90	10186,50		
Pozitif tekrar odaklanma	3. sınıf	98	95,52	9361,00	4510,00	0,19
	4. sınıf	103	106,21	10940,00		
Plana tekrar odaklanma	3. sınıf	98	100,13	9813,00	4962,00	0,84
	4. sınıf	103	101,83	10488,00		
Pozitif yeniden gözden geçirme	3. sınıf	98	100,40	9839,50	4988,50	0,89
	4. sınıf	103	101,57	10461,50		
Bakış açısına yerleştirme	3. sınıf	98	100,40	9839,50	4892,00	0,71
	4. sınıf	103	101,57	10461,50		
Yıkım	3. sınıf	98	97,68	9573,00	4722,00	0,43
	4. sınıf	103	104,16	10728,00		
Diğerlerini suçlama	3. sınıf	98	102,41	10036,50	4908,50	0,74
	4. sınıf	103	99,66	10264,50		

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının kendini suçlama stratejileri arasında [U: 5016,50; $p>0,05$]; kabul etme stratejileri arasında [U: 4683,00; $p>0,05$]; düşünceye odaklanma stratejileri arasında [U: 4830,50; $p>0,05$]; pozitif tekrar

odaklanma stratejileri arasında [U: 4510,00; p>0,05]; plana tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 4962,00; p>0,05]; pozitif yeniden gözden geçirme stratejileri arasında [U: 4988,50; p>0,05]; bakış açısına yerleştirme stratejileri arasında [U: 4892,00; p>0,05]; yıkım stratejileri arasında [U: 4722,00; p>0,05] ve diğerlerini suçlama stratejileri arasında [U: 4908,50; p>0,05] anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Lisans başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları arasında lisans başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Lisans başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilişsel duygu düzenleme stratejileri	başarılı	136	3,0453	,47266	199	-0,317	0,76
	orta düzeyde başarılı	65	3,0675	,44488			

Lisans başarısı değişkeni açısından başarılı öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,05$) ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,317$, p>0,05].

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamaları arasında lisans başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Lisans başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendini suçlama	başarılı	136	102,35	13919,00	4237,00	0,63
	orta düzeyde başarılı	65	98,18	6382,00		
Kabul etme	başarılı	136	103,28	14045,50	4110,50	0,42
	orta düzeyde başarılı	65	96,24	6255,50		
Düşünceye odaklanma	başarılı	136	102,13	13889,50	4266,50	0,69
	orta düzeyde başarılı	65	98,64	6411,50		
Pozitif tekrar odaklanma	başarılı	136	96,04	13061,50	3745,50	0,08
	orta düzeyde başarılı	65	111,38	7239,50		
Plana tekrar odaklanma	başarılı	136	96,94	13184,50	3868,50	0,15
	orta düzeyde başarılı	65	109,48	7116,50		
Pozitif yeniden gözden geçirme	başarılı	136	96,61	13139,50	3823,50	0,12
	orta düzeyde başarılı	65	110,18	7161,50		
Bakış açısına yerleştirme	başarılı	136	98,99	13463,00	4147,00	0,48
	orta düzeyde başarılı	65	105,20	6838,00		
Yıkım	başarılı	136	105,25	14313,50	3842,50	0,13
	orta düzeyde başarılı	65	92,12	5987,50		
Diğerlerini suçlama	başarılı	136	105,22	14310,00	3846,00	0,13
	orta düzeyde başarılı	65	92,17	5991,00		

Lisans başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kendini suçlama stratejileri arasında [U: 4237,00; p>0,05]; kabul etme stratejileri arasında [U: 4110,50; p>0,05]; düşünceye odaklanma stratejileri arasında [U: 4266,50; p>0,05]; pozitif tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 3745,50; p>0,05]; plana tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 3868,50; p>0,05]; pozitif yeniden gözden geçirme stratejileri arasında [U: 3823,50; p>0,05];

bakış açısına yerleştirme stratejileri arasında [U: 4147,00; p>0,05]; yıkım stratejileri arasında [U: 3842,50; p>0,05] ve diğerlerini suçlama stratejileri arasında [U: 3846,00; p>0,05] anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Lise başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları arasında lise başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Lise başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilişsel duygu düzenleme stratejileri	başarılı	189	3,0503	,46762	199	-0,273	0,79
	orta düzeyde başarılı	12	3,0880	,39583			

Lise başarısı değişkeni açısından başarılı öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,05$) ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,09$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,273$, p>0,05].

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamaları arasında lise başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 12

Lise başarısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendini suçlama	başarılı	189	102,19	19314,50	908,50	0,25
	orta düzeyde başarılı	12	82,21	986,50		
Kabul etme	başarılı	189	100,89	19069,00	1114,00	0,92
	orta düzeyde başarılı	12	102,67	1232,00		
Düşünceye odaklanma	başarılı	189	101,49	19181,00	1042,00	0,64
	orta düzeyde başarılı	12	93,33	1120,00		
Pozitif tekrar odaklanma	başarılı	189	99,94	18889,50	934,50	0,31
	orta düzeyde başarılı	12	117,63	1411,50		
Plana tekrar odaklanma	başarılı	189	101,03	19094,50	1128,50	0,98
	orta düzeyde başarılı	12	100,54	1206,50		
Pozitif yeniden gözden geçirme	başarılı	189	99,58	18821,00	866,00	0,17
	orta düzeyde başarılı	12	123,33	1480,00		
Bakış açısına yerleştirme	başarılı	189	99,77	18856,50	901,50	0,23
	orta düzeyde başarılı	12	120,38	1444,50		
Yıkım	başarılı	189	102,05	19287,50	935,50	0,31
	orta düzeyde başarılı	12	84,46	1013,50		
Diğerlerini suçlama	başarılı	189	101,72	19225,00	998,00	0,48
	orta düzeyde başarılı	12	89,67	1076,00		

Lise başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kendini suçlama stratejileri arasında [U: 908,50; p>0,05]; kabul etme stratejileri arasında [U: 1114,00; p>0,05]; düşünceye odaklanma stratejileri arasında [U: 1042,00; p>0,05]; pozitif tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 934,50; p>0,05]; plana tekrar odaklanma stratejileri arasında [U: 1128,50; p>0,05]; pozitif yeniden gözden geçirme stratejileri arasında [U: 866,00; p>0,05]; bakış açısına yerleştirme stratejileri arasında [U: 901,50; p>0,05]; yıkım stratejileri arasında [U: 935,50; p>0,05] ve diğerlerini suçlama stratejileri arasında [U: 998,00; p>0,05] anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Kardeş sayısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri, düşünceye odaklanma ve pozitif tekrar odaklanma puan ortalamaları arasında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 13

Kardeş sayısı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri, düşünceye odaklanma ve pozitif tekrar odaklanma puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Bilişsel duygu düzenleme stratejileri	Gruplar arası	1,27	5	,25	1,19	,31
	Gruplar içi	41,58	195	,21		
	Toplam	42,85	200			
Düşünceye odaklanma	Gruplar arası	6,12	5	1,22	1,71	,13
	Gruplar içi	139,64	195	,72		
	Toplam	145,76	200			
Pozitif tekrar odaklanma	Gruplar arası	7,34	5	1,47	1,56	,17
	Gruplar içi	183,69	195	,94		
	Toplam	191,02	200			

Analiz sonuçlarına göre kardeş sayısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 1,193$, p>0,05]; düşünceye odaklanma puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 1,71$, p>0,05]; pozitif tekrar odaklanma puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 1,47$, p>0,05] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretmen adaylarının kendini suçlama, kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerleri suçlama puan ortalamaları arasında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 14

Kardeş sayısı değişkeni kendini suçlama, kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerleri suçlama puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kendini suçlama	0	11	84,45	5	2,58	0,76
	1	46	100,51			
	2	61	106,70			
	3	41	93,05			
	4	19	107,84			
	5 ve üstü	23	103,28			
Kabul etme	0	11	95,18	5	9,48	0,09
	1	46	118,62			
	2	61	103,71			
	3	41	83,33			
	4	19	105,82			
	5 ve üstü	23	88,87			
Plana tekrar odaklanma	0	11	66,09	5	7,17	0,21
	1	46	107,65			
	2	61	96,98			
	3	41	96,27			
	4	19	110,11			
	5 ve üstü	23	115,96			
Pozitif yeniden gözden geçirme	0	11	77,86	5	4,35	0,50
	1	46	104,98			
	2	61	104,46			
	3	41	90,20			
	4	19	105,37			
	5 ve üstü	23	110,59			
Bakış açısına yerleştirme	0	11	85,09	5	6,96	0,22
	1	46	101,77			
	2	61	109,52			
	3	41	84,54			
	4	19	98,76			
	5 ve üstü	23	115,67			

	0	11	129,05			
	1	46	101,99			
Yıkım	2	61	97,89	5	3,03	0,69
	3	41	98,29			
	4	19	95,84			
	5 ve üstü	23	102,93			
	0	11	106,73			
	1	46	98,71			
Diğerlerini suçlama	2	61	107,53	5	3,38	0,64
	3	41	88,05			
	4	19	108,71			
	5 ve üstü	23	102,24			

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kendini suçlama puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 2,58; $p>0,05$], Kabul etme puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 9,48; $p>0,05$], Plana tekrar odaklanma puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 7,17; $p>0,05$], Pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 4,35; $p>0,05$], Bakış açısına yerleştirme puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 6,96; $p>0,05$], Yıkım puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 3,03; $p>0,05$] ve diğerlerini suçlama puanları arasında [$X^2_{(5)}$: 3,38; $p>0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yaş değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ve bilişsel uygulamalar puan ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 15

Yaş değişkeni açısından akademik öz yeterlik alguları ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Bilişsel uygulamalar	Gruplar arası	223,39	3	74,46	,658	,58
	Gruplar içi	22303,74	197	113,22		
	Toplam	22527,13	200			
Akademik öz yeterlik	Gruplar arası	485,54	3	161,84	,531	,66
	Gruplar içi	60004,38	197	304,59		
	Toplam	60489,92	200			

Analiz sonuçlarına göre 20 yaş ve altı öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 67,32$); 21 yaşındaki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 67,67$); 22 yaşındaki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 64,67$) ve 23 yaş ve üstü öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 66,16$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3-197)} = 0,58$, $p > 0,05$].

Benzer şekilde 20 yaş ve altı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 105,73$); 21 yaşındaki öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 107,40$); 22 yaşındaki öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 103,23$) ve 23 yaş ve üstü öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 108,00$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3-197)} = 0,66$, $p > 0,05$].

“Öğretmen adaylarının sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 16

Yaş değişkeni açısından sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Sosyal Statü	20 yaş ve altı	62	96,80	3	2,99	0,39
	21	78	99,47			
	22	30	96,75			
	23 yaş ve üstü	31	117,35			
Teknik beceriler	20 yaş ve altı	62	97,28	3	0,99	0,80
	21	78	103,71			
	22	30	95,67			
	23 yaş ve üstü	31	106,79			

Yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının sosyal statü puanları arasında [$X^2_{(3)}$: 2,99; $p>0,05$] ve teknik beceriler puanları arasında [$X^2_{(3)}$: 0,99; $p>0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?”

sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi'ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 17

Cinsiyet değişkeni açısından akademik öz yeterlik, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik öz yeterlik	Kadın	161	105,34	17,49462	199	-1,67	0,10
	Erkek	40	110,45	16,54977			
Bilişsel uygulamalar	Kadın	161	66,79	10,76750	199	-0,30	0,82
	Erkek	40	67,22	10,09058			
Sosyal Statü	Kadın	161	26,64	7,04677	199	-3,07	0*
	Erkek	40	30,35	5,89459			

$p \leq 0,05$

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının sosyal statü puan ortalamaları ($\bar{X} = 26,64$) ile erkek öğretmen adaylarının sosyal statü puan ortalamaları ($\bar{X} = 30,35$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(199)} = -3,07, p=0 < 0,05$].

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 105,34$) ile erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 110,45$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -1,67, p > 0,05$]. Benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 66,79$) ile erkek öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları ($\bar{X} = 67,22$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,23, p > 0,05$].

“Öğretmen adaylarının teknik beceriler puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 18

Cinsiyet değişkeni açısından teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik beceriler	Kadın	161	97,57	15708,00	2667,00	0,09
	Erkek	40	114,83	4593,00		

* $p \leq 0,05$

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının teknik beceriler puan ortalamaları arasında [U: 2667,00; $p > 0,05$ anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Kardeş sayısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler puan ortalamaları arasında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 19

Kardeş sayısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algıları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Sosyal statü	Gruplar arası	152,70	5	30,54	0,62	0,68
	Gruplar içi	9588,56	195	49,17		
	Toplam	9741,26	200			
Bilişsel uygulamalar	Gruplar arası	1031,60	5	206,32	1,87	0,10
	Gruplar içi	21495,54	195	110,23		
	Toplam	22527,13	200			
Teknik beceriler	Gruplar arası	66,89	5	13,38	1,37	0,24
	Gruplar içi	1904,31	195	9,77		
	Toplam	1971,20	200			
Akademik öz yeterlik algıları	Gruplar arası	1773,89	5	354,78	1,18	0,32
	Gruplar içi	58716,03	195	301,11		
	Toplam	60489,92	200			

Analiz sonuçlarına göre kardeş sayısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının sosyal statü puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 0,62$, $p > 0,05$]; bilişsel uygulamalar puan ortalamaları [$F_{(5-$

$t_{195} = 1,87, p > 0,05$]; teknik beceriler puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 1,37, p > 0,05$] ve akademik öz yeterlik algıları puan ortalamaları [$F_{(5-195)} = 1,18, p > 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamaları arasında lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 20

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından akademik öz yeterlik algıları, bilişsel uygulamalar ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik öz yeterlik	3. sınıf	98	105,61	17,01463	199	-0,59	0,56
	4. sınıf	103	107,06	17,79614			
Bilişsel uygulamalar	3. sınıf	98	67,1224	10,37470	199	0,31	0,75
	4. sınıf	103	66,6505	10,88055			
Sosyal statü	3. sınıf	98	26,5408	7,27964	199	-1,67	0,10
	4. sınıf	103	28,1748	6,61760			

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 105,61$) ile 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 107,06$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(199)} = -0,59, p > 0,05$].

Benzer şekilde lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar puan ortalamaları [$t_{(199)} = 0,31, p > 0,05$] ve sosyal statü puan ortalamaları [$t_{(199)} = -1,67, p > 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretmen adaylarının teknik beceriler puan ortalamaları arasında lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 21

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik beceriler	3. sınıf	98	97,72	9577,00	4726,00	0,43
	4. sınıf	103	104,12	10724,00		

Lisans eğitim düzeyi değişkeni açısından 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının teknik becerilerine ilişkin sıra ortalamaları ($\bar{X} = 97,72$) ile 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının teknik becerilerine ilişkin sıra ortalamaları ($\bar{X} = 104,12$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [U: 4706,00; $p > 0,05$].

Lisans başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamaları arasında lisans başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 22

Lisans başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik öz yeterlik	başarılı	136	108,2132	16,79921	199	2,22	0,03*
	orta düzeyde başarılı	65	102,4615	18,08666			
Bilişsel uygulamalar	başarılı	136	68,5000	10,43072	199	3,20	0*
	orta düzeyde başarılı	65	63,4923	10,25933			

$p \leq 0,05$

Lisans başarısı değişkeni açısından başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 108,21$) ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 102,46$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(199)} = 2,22$, $p = 0,03 < 0,05$]. Benzer şekilde öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 68,50$) ile orta düzey başarılı öğretmen

adaylarının bilişsel uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 63,49$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(199)} = 3,20, p=0<0,05$].

“Öğretmen adaylarının teknik beceriler ve sosyal statü puan ortalamaları arasında lisans başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 23

Lisans başarısı değişkeni açısından teknik beceriler ve sosyal statü puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik beceriler	başarılı	136	102,58	13951,50	4204,50	0,58
	orta düzeyde başarılı	65	97,68	6349,50		
Sosyal statü	başarılı	136	103,33	14052,50	4103,50	0,41
	orta düzeyde başarılı	65	96,13	6248,50		

Lisans başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının teknik beceriler puan ortalamaları arasında [$U: 4204,50; p>0,05$]; ve sosyal statü puan ortalamaları arasında [$U: 4103,50; p>0,05$] arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Lise başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

“Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamaları arasında lise başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi’ne ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 24

Lise başarısı değişkeni açısından akademik öz yeterlik ve bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Akademik öz yeterlik algıları	başarılı	189	107,14	17,10	199	2,57	0,01*
	orta düzeyde başarılı	12	94,00	18,01			
Bilişsel uygulamalar	başarılı	189	67,50	10,40	199	3,38	0*
	orta düzeyde başarılı	12	57,08	9,37			

$p \leq 0,05$

Lise başarısı değişkeni açısından başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 107,14$) ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 94,00$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(199)} = 2,57$, $p=0,01 < 0,05$]. Benzer şekilde öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 67,50$) ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 57,08$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(199)} = 3,38$, $p=0 < 0,05$].

“Öğretmen adaylarının sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamaları arasında lise başarısı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testine ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 25

Lise başarısı değişkeni açısından sosyal statü ve teknik beceriler puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Teknik beceriler	başarılı	189	102,72	19415,00	808,00	0,09
	orta düzeyde başarılı	12	73,83	886,00		
Sosyal statü	başarılı	189	101,39	19162,50	1060,50	0,71
	orta düzeyde başarılı	12	94,88	1138,50		

Lise başarısı değişkeni açısından öğretmen adaylarının sosyal statü puan ortalamaları arasında [$U: 808,00$; $p > 0,05$] ve teknik beceriler puan ortalamaları arasında [$U: 1060,50$; $p > 0,05$] arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Ölçeklerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle tercih edilen Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları ile akademik öz yeterlik algıları ve alt boyutları arasındaki ilişkinin şiddetini ve yönünü belirten bulgular tabloda gösterilmektedir.

Tablo 26

Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları ile akademik öz yeterlik algıları ve alt boyutları arasındaki ilişki

		KS	KE	DO	PTO	PTO	PYGG	BAY	Y	DS	BDD	SS	BU	TB	AÖ
KS	r	1	,27	,30	-,07	0	-,08	,04	,52	,41	,41	,04	,10	,16	,12
	p	.	0	0	,35	,90	,27	,54	0	0	0	,59	,17	,02	,10
	N	201	201	201	20	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
KE	r	,27	1	,40	,19	,31	,34	,30	0,1	,08	,60	,17	,10	,14	,16
	p	0	.	0	0	0	0	0	,11	,24	0	,02	,15	,05	,02
	N	201	201	201	201	201	201	201	20	201	201	201	201	201	201
DO	r	,30	,40	1	,18	,44	,42	,34	,17	,26	,70	,09	,22	,06	,17
	p	0	0	.	,01	0	0	0	,01	0	0	,21	0	,39	,01
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
PTO	r	-,07	,19	,18	1	,49	,57	,46	-,08	-,04	,53	,19	,04	,10	,11
	p	,35	0	,01	.	0	0	0	,25	,60	0	0	,55	,14	,12
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
PTO	r	0	,31	,44	,49	1	,70	,46	-,20	,05	,66	,32	,31	,17	,35
	p	,90	0	0	0	.	0	0	0	,50	0	0	0	,01	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
PYGG	r	-,08	,34	,42	,57	,70	1	,59	-,32	-,10	,65	,25	,21	,18	,26
	p	,27	0	0	0	0	.	0	0	,17	0	0	0	,01	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
BAY	r	,04	,30	,34	,47	,46	,59	1	,01	,02	,68	,06	,06	,03	,06
	p	,54	0	0	0	0	0	.	,87	,77	0	,38	,39	,65	,39
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
Y	r	,52	,11	,17	-,08	-,20	-,32	,01	1	,43	,27	,09	-,02	,04	,04
	p	,000	,11	,01	,25	0	0	,87	.	0	0	,22	,73	,55	,61
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
DS	r	,41	,08	,26	-,04	,05	-,10	,02	,43	1	,33	,06	,03	-,06	,04
	p	0	,24	0	,61	,50	,17	,77	0	.	0	,37	,68	,43	,57
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
BDD	r	,41	,60	,70	,53	,66	,65	,68	,27	,33	1	,24	,20	,15	,25
	p	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.	0	0	,04	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
SS	r	,04	,17	,09	,19	,32	,25	,06	,09	,06	,24	1	,43	,54	,77
	p	,59	,02	,21	0	0	0	,38	,22	,37	0	.	0	0	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201

	r	,10	,10	,22	,04	,31	,21	,06	-,02	,03	,20	,43	1	,52	,88
BU	p	,17	,15	0	,55	0	0	,39	,73	,68	0	0	.	0	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
	r	,16	,14	,06	,10	,17	,18	,03	,04	-,05	,15	,54	,52	1	,71
TB	p	,02	,05	,39	,14	,01	,01	,65	,55	,43	,04	0	0	.	0
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201
	r	,12	,16	,17	,11	,35	,26	,06	,04	,04	,25	,77	,88	,71	1
AÖ	p	,10	,02	,01	,12	0	0	,39	,61	,57	0	0	0	0	.
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201

$p \leq 0,05$

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,25$; $p=0$). Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arttıkça akademik öz yeterlik algıları da artmaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik öz yeterlik algıları alt boyutları olan sosyal statü puanları arasında ($r = 0,24$; $p=0$); bilişsel uygulamalar puanları arasında ($r = 0,20$; $p=0$) ve teknik beceriler puanları arasında ($r = 0,15$; $p=0,04 < 0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları ile akademik öz yeterlik algılarının alt boyutları arasında çeşitli ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının kendini suçlama puanları ile teknik beceriler puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,16$; $p=0,02$). Öğretmen adaylarının kendini suçlama puanları arttıkça teknik beceriler puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının kabul etme puanları ile sosyal statü puanları arasında ($r = 0,17$; $p=0,02 < 0,05$); teknik beceriler puanları arasında ($r = 0,14$; $p=0,05$) ve akademik öz yeterlik algıları puanları arasında ($r = 0,16$; $p=0,02 < 0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının kabul etme puanları arttıkça; sosyal statü puanları, teknik beceriler puanları ve akademik öz yeterlik algıları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının düşünceye odaklanma puanları ile bilişsel uygulamalar puanları arasında ($r = 0,22$; $p=0 < 0,05$) ve akademik öz yeterlik algıları arasında ($r = 0,17$; $p=0,01 < 0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının düşünceye odaklanma puanları arttıkça bilişsel uygulamalar puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının pozitif tekrar odaklanma puanları ile sosyal statü puanları arasında ($r = 0,19$; $p=0 < 0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının pozitif tekrar odaklanma puanları arttıkça sosyal statü puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının plana tekrar odaklanma puanları ile sosyal statü puanları arasında ($r = 0,32$; $p=0<0,05$); bilişsel uygulamalar puanları arasında ($r = 0,31$; $p=0<0,05$); teknik beceriler puanları arasında ($r = 0,17$; $p=0,01<0,05$) ve akademik öz yeterlik algıları arasında ($r = 0,35$; $p=0<0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının plana tekrar odaklanma puanları arttıkça, akademik öz yeterlik algıları ve tüm alt boyut puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının pozitif yeniden gözden geçirme puanları ile sosyal statü puanları arasında ($r = 0,25$; $p=0<0,05$); bilişsel uygulamalar puanları arasında ($r = 0,21$; $p=0<0,05$); teknik beceriler puanları arasında ($r = 0,18$; $p=0,01<0,05$) ve akademik öz yeterlik algıları arasında ($r = 0,26$; $p=0<0,05$) anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının pozitif yeniden gözden geçirme puanları arttıkça, akademik öz yeterlik algıları ve tüm alt boyut puanları da artmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerini incelemektir. Bu kısımda, toplanan verilerin sonuçları, literatür çerçevesinde karşılaştırılıp tartışılacaktır.

5.1. Demografik Değişkenlerdeki Farklılıkların Tartışılması

5.1.1. Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması

Yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde yaş değişkeni ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve akademik öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Ancak literatürde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyet, yaş, psikolojik bozukluklar gibi pek çok değişkenden etkilenebileceğini ve bireye özgü kullanıldığını söylemek mümkündür (Garnefski & Kraaij, 2006b). Yaş ilerledikçe, bilgece farkındalık düzeyi yükselmekte ve duygu farkındalığını etkilemektedir (Darling,2012;Turner, 2014;akt.Karacaoğlan,2015). Araştırmanın bulgularında akademik öz yeterlik ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılığın nedeni olarak çalışmadaki örneklemin yaş dağılımının birbirine çok yakın olması gösterilebilir.

5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması

Çalışmanın sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden düşünceye odaklanma(ruminasyon) alt ölçeği ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Erkekler kadınlara oranla daha az ruminasyon stratejisi kullanmaktadır. Kadınlar, erkeklere kıyasla, daha çok yaşadıkları olumsuz olayla ilgili düşüncelerini tekrarlamaktadırlar. Kadınların erkeklere kıyasla stres yaratan olaylar üzerinde duygusal olmaya eğilimli olarak, olumsuz duygulara odaklandıkları belirtilmiştir (nolen-Hoeksema). Bunun nedeni kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklar ve farklı sosyalleşme süreçleri nedeniyle duygularını ifade etme biçimlerinde değişikliklerin olması (Kring ve Gordon,1998) ve kadınların duygularını daha fazla anlatmalarıyla açıklanabilir. Bu bulgu alanyazında konu ile alakalı yapılmış çalışmalarla uyumludur. Türkiye’de Öngen (2010) ve Rıza (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da kadınların, erkeklere kıyasla daha fazla olumsuz durum ile ilgili düşüncelerini tekrarladıkları tespit edilmiştir. Zengin (2019) tarafından gerçekleştirilen bir

araştırmada da üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım sıklığının cinsiyete göre değiştiği görölmektedir. Kadınların ruminasyonu erkeklerden daha fazla kullandığı belirtilirken erkeklerin ise olumlu yeniden değerlendirme ve diğerlerini suçlamayı daha fazla kullandıkları görölmüştür. Araştırma sonuçları alanyazınla benzerlik göstermektedir. Bulgular incelendiğinde erkeklerin kadınlara kıyasla olumlu yeniden değerlendirme ve diğerlerini suçlama stratejisini daha fazla kullandıkları görölmüş ancak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Aynı zamanda kendini suçlama stratejisi alt ölçeği ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla kendini suçlama stratejisi kullandıkları görölmüştür. Kadınların stres ve hoşnutsuzluk yaratan durumlarla karşılaştıklarında sosyal destek almaya eğilim gösterdikleri, erkeklerin ise sosyal destek almaktan kaçınmaları nedeniyle erkeklerin kendini ve diğerlerini suçlama stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu araştırmada sadece ruminasyon ve kendini suçlama alt boyutunda anlamlı sonuçlara rastlanılmıştır, diğer alt boyutlarda anlamlılık saptanmamıştır ancak alanyazına bakıldığında, kabul, olumlu yeniden değerlendirme ve plana yeniden odaklanma stratejilerinin de cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Nolen-Hoeksema ve ark.,2000;Garnefski ve ark.,2004). Bu durumun Türk kültürüne bağlı olabildiği düşünölüp daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik öz yeterlik alt boyutu olan sosyal statü cinsiyet değişkeni açasından anlamlı farklılık göstermiştir. Erkeklerin sosyal statü puan ortalaması kadınlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Sosyal statü; bireyin belirli bir toplum ve kültür içindeki konumudur. Toplumumuzda ataerkil kültürün hakim olup, erkeklerin toplumsal ve sosyal alanlarda kadınlara göre daha ön planda olmaları nedeniyle toplum içinde daha girişken olabilmekte, özgüvenleri yükselebilmektedir. Bu nedenle çalışmada erkeklerin sosyal statü puanlarının kadınlara oranla daha yüksek çıktığı düşünölebilir. Araştırmada cinsiyet değişkeni açasından kadın ve erkeklerin akademik öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında; Gürbüzöğlü Yalmancı ve Aydın (2010), Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011), Deniz (2020), Akyürek (2020) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özsüer ve arkadaşları (2011) tarafından 10910 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada erkek ve kadın öğrenciler arasında akademik öz -yeterlik anlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır Araştırma bulgusu; Satıcı (2013) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Satıcı tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada akademik öz yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ve bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Palavan ve Açar (2015)'ın sınıf öğretmeni

adaylarıyla yaptığı çalışmada erkek adayların akademik öz yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Zhoa ve arkadaşları (2006), Altunsoy ve arkadaşları (2010) ve Johson (2011) 'da araştırmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip olduğu sonuca ulaşmışlardır. Durdukoca (2010) aday sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterliklerinin incelenmesine dair araştırmada erkek aday öğretmenlerin kadın aday öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Tabancalı ve Çelik (2013) öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeye dair yaptıkları araştırma da; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre öz-yeterlilik puanlarında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Detlinger (2003) ve Mayal (2002) çalışmasında kız öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyet değişkeni ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin muğlak olduğu görülmektedir. Yapılacak daha fazla çalışma ile açıklanabilecektir.

5.1.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kardeş sayısının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Aynı şekilde akademik öz yeterlik ve alt boyutları ile kardeş sayısı değişkeninin aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde yapılan çalışmalarla uyumludur. Gündüver ve Gökdaş (2011) ve Kabalcı (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da kardeş sayısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kardeş sayısı ile anlamlı bir farklılık bulunmaması, ailenin eğitime olan bakış açısıyla açıklanabilir. Aile eğitime önem veriyorsa bunu tüm çocuklarına aşılayabilir bu da çocukların her birinde akademik başarıyı olumlu yönde etkiler.

5.1.4. Lisans Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması

Çalışmadaki bulgular incelendiğinde lisans düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca lisans eğitim düzeyiyle akademik öz yeterlik algısı ve alt boyutları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum örneklemdaki sınıf seviyelerinin birbirine yakın olmasıyla açıklanabilir. Alanyazında; Thomas-Spiegel (2006) ve Pruett (2011) da çalışmalarında sınıf

düzeyle ile öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığını belirtmişlerdir. Ancak literatürde sınıf düzeyi değişkeninin akademik öz yeterlik üzerinde etkili olduğu çalışmalar da yer almaktadır. Altunga (2009)'da çalışmasında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarının alt sınıflarda öğrenim görenlerin öz yeterlik algılarından daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Akyürek (2020)'in çalışmasında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeyine ilişkin algıları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Oğuz (2012), Satıcı (2013) tarafından yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

5.1.5. Lisans ve Lise Başarısı Değişkenine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme ve Akademik Öz yeterlik Algılarının Tartışılması

Lisans ve lise başarı değişkeni açısından bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bununla birlikte lisans ve lise başarısı değişkeni açısından başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile orta düzey başarılı öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarında başarılı öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Akademik öz yeterlik alt boyutu olan bilişsel uygulama puan ortalaması başarılı öğretmen adaylarında daha yüksek tespit edilmiş ancak sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı arttıkça akademik özyeterliliğin de arttığı saptanmıştır. Aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu bulgu ile literatürde akademik başarının akademik özyeterlilik tarafından yordanmasını inceleyen araştırmalardan elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda da akademik öz yeterlilik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu araştırmalar sonucunda akademik başarı ve akademik öz yeterlilik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Aldridge, Afari & Fraser, 2012; Bahram, 2013; Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007; Elias ve Loomis, 2002; Hen & Goroshit, 2012; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005). Satıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağının akademik öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bağımsız değişkenlerin akademik öz yeterlilik üzerindeki yordayıcılıklarının görece önem sırası ise akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve

akademik iç kontrol odağı olarak bulunmuştur. Akademik başarı arttıkça akademik öz yeterlik algısı da artmaktadır. Chemers, Hu ve Garcia (2001), yaptıkları çalışmada akademik öz yeterliğin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordama gücünü etkili bulmuşlardır.

5.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Alt Boyutları İle Akademik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arttıkça akademik öz yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile akademik öz yeterlik algıları alt boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler arasında da anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Çıkan sonuç alanyazınla uyumludur. Al-badareen (2016) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarıyı yordadığı, uyumlu kabul edilen stratejilerin akademik başarı üzerinde pozitif, uyumsuz kabul edilen stratejilerin ise negatif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama alt boyutu ile akademik öz yeterlik teknik beceriler alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve zayıf yönden ilişki tespit edilmiştir. Kendini suçlama stratejisini daha çok kullanan katılımcıların teknik beceriler puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum bireyin hatalarından dolayı kendini suçlayıp, kendinde yetersiz ve eksik gördüğü becerileri geliştirme isteği ve çabasıyla açıklanabilir.

Kabul etme alt boyutu ile sosyal statü teknik beceri ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf ilişki bulunmuştur. Bu stratejinin olumlu strateji olduğu göz önüne alınırsa sonuçlar beklendiği gibi çıkmıştır. Öğretmen adaylarının kabul etme puanları arttıkça; sosyal statü puanları, teknik beceriler puanları ve akademik öz yeterlik algıları da artmaktadır.

Düşünceye odaklanma (ruminasyon) alt boyutu ile bilişsel uygulamalar alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ruminasyon puanı arttıkça bilişsel uygulama puanları da artmaktadır. Ruminasyonun olumsuz stratejilerden kabul edildiği göz önünde bulundurulursa çıkan sonuç ilgi çekicidir.

Alanyazında bu konuyla ilgili araştırmaya rastlanılmadığından araştırmanın farklı örneklem gruplarında da tekrarlanması yol gösterici olacaktır.

Pozitif tekrar odaklanma alt boyutu ile sosyal statü alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Katılımcıların pozitif tekrar odaklanma puanları arttıkça sosyal statü puanları da artmaktadır. Pozitif tekrar odaklanma olumlu bir strateji olduğu için çıkan sonuç uyumludur.

Plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutları ile akademik özyeterlik algısı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bulgular literatürle uyumludur. Bu stratejiler olumlu stratejiler olduğundan aralarındaki ilişki beklenen şekilde çıkmıştır. Bu durum, pozitif düşünme gücünün insanların atacağı adımlar üzerinde pozitif etki yaratması ve akademik öz yeterlik ile akademik becerilerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilmektedir.

6. BÖLÜM

ÖNERİLER

1. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile alanyazında kısıtlı çalışmalar olduğu görülmektedir, araştırmanın farklı ve daha büyük örneklem gruplarında tekrarlanması anlamlı olacaktır.

2. Bu çalışmada kardeş sayısı ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve akademik öz yeterlik arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Başka çalışmalarda kardeş sayısı ile birlikte doğum sırasına da bakılabilir.

3. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden olumlu olarak kabul edilen alt boyutlarının (pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme) kullanımının akademik öz yeterlik algısını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin bu stratejileri daha aktif kullanabilmeleri için çocukluktan itibaren her yaş düzeyindeki bireylere eğitim programları düzenlenmeli, veli ve öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

4. Üniversite bünyesinde öğrencilerin akademik özyeterlik algı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırma ve çalışmalar yapılabilir.

5. Literatürde akademik öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalarda akademik öz yeterlik ölçeği genellikle tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Akademik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının da çalışmalarda kullanılması literatüre zenginlik katacaktır.

7. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Abaklı, M. T. (2020). Akademik Öz Yeterlik İle Kariyer Uyum Ve İyimserliği Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Açar,D.& Palavan,Ö.(2015).Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz-yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6,1-14.
- Aka, B. (2011). *Perceived parenting styles, emotion recognition, and emotion regulation in relation to psychological well-being: Symptoms of depression, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety.* (Doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010), Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akhun, İ. (1980). Akademik başarının kestirilmesi (Çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 325-334.
- Aksu, M. & Paykoç, F. (1986). *ODTÜ kampüsünde gençlik sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akyürek,M.İ.(2020).Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-yeterlik ve Akademik Güdülenme İlişkisi:Hacettepe Üniversitesi Örneği,Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,4(2),36-50.
- Al-badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 680-686.
- Alçay, A. (2015). *Ergenlerin özyeterlikleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A trans diagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
- Aldao, A., Gee, D. G., Reyes, A. & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a trans diagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Currentand future directions. *Development and Sychopathology*, 28(4), 927-946.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.

- Aldridge, J. M., Afari, E. ve Fraser, B. J. (2012). Influence of teacher support and personal relevance on Academic Self-Efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 614-633.
- Altun, S. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1):157-173. and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136-157.
- Altunga,o.(2009).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi.8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu,Eskişehir.
- Altunsoy,S.,Çimen,O.,Ekici,G.,Atik,A.D., & Gökmen,A.(2010). An assessmentof the factors that in fluence biology teacher candidates' levels of academic self efficacy.Procedia-Socialand Behavioral Sciences,2(2),2377-2382.
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C., & Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement, and test. *Journal of personality and social psychology*, 66(3), 549.
- Antoine, P., Dauvier, B., Andreotti, E. & Congard, A. (2018). Individual differences in the effects of a positive psychology intervention: Applied psychology. *Personality and Individual Differences*, 15(122), 140-147.
- Antony, M. M. & Swinson, R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionis*. Oakland: NewHarbinger Publications.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 101-109.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atlı-Aslan, G. (2018). Korunma Altında Olan Ve Ailesi İle Yaşayan Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Ve Davranış Problemleri İle İlişkili Faktörler Açısından Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve akademik öz yeterlikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Bahram M. B. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Baltaş, A. (1998). *Üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zeka*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychology*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. *Encyclopedia of human behaviour*. (Ed. Ramachandran, V.S.). New York: Academic Press, 4, 71–81.
- Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (Ed), *Self-Efficacy, Adaption, and Adjustment: Theory, Research, And Application*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbalet, J. (2006). Emotion. *Context*, 5(2), 51–53.
- Bassi, M. Steca, P. Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenci üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 115-124.
- Ben-Shahar, T. (2012). *Mükemmeli aramak: mutluluğun önündeki duvar* (çev. B. Akat). Ankara: Elma-Akademi Artı Yayınevi.
- Berk, L. (2013). *Child development*. Boston: Pearson.
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affect regulation training: A practitioner's manual*. New York, US: Springer Science + Business Media.
- Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J. & Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 548-555.

- Booth, M. Z., Abercrombie, S., & Frey, C. J. (2017), Contradictions Of Adolescent Self-Constual: Examining The Interaction Of Ethnic Identity, Self-Efficacy And Academic Achievement, *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 3-19.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Boyce, W. T. & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301.
- Börsbo, B., Peolsson, M., & Gerdle, B. (2008). Catastrophizing, depression, and pain: correlation with and influence on quality of life and health—a study of chronic whiplash-associated disorders. *Journal of rehabilitation medicine*, 40(7), 562-569.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Atıf İndeksi.
- Carraher, J. M. (2014), Students’ Perceptions Of Academic Self-Efficacy And Self-Regulation While Learning In A 1:1 Laptop Environment, Unpublished PhD Thesis. Nebraska: The Graduate College at the University of Nebraska.
- Carter, V. & Good, E. (1973), *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Catalino, L. I. & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*, 11(4), 938-950.
- Chun, A. H. C., & Choi, J. N. (2005), Rethinking Procrastination: Positive Effects Of Active Procrastination Behavior On Attitudes And Performance, *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Cioffi, D. (1991). Sensory awareness versus sensory impression: Affect and attention interact to produce somatic meaning. *Cognition & Emotion*, 5(4), 275-294.

- Cole, P.M., Martin, S. E., & Dennison, T.A.(2004). Regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development. *Research Child Development*, 75(2), 317-333.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Osowiecki, D. M. & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp.105-130). New York: Plenum.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.
- Cybele-Raver, C., McCoy, D. C., Lowenstein, A. E. & Pess, R. (2013). Predicting individual differences in low-income children's executive control from early to middle childhood. *Developmental Science*, 16(3), 394-408.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Çuhadaroğlu, F. (1989). *Üniversite gençliğinde kimlik bocalamaları. Üniversite gençliğinde uyum sorunları sempozyumu bilimsel çalışmaları*. Ankara: Bilkent.
- Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals*. F. Darwin (ed.). Oxford: Oxford University.
- Daşcı, E. (2015). Bilişsel Duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10, 498–510.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23.
- Demir, T. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algularının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dempsey, M. T. (1996). Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: relationship to behavioral functioning. (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Denollet, J., Nyklicek I., & Vingerhoets, J. J. M. (2008). Emotions, emotion regulation and health. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and psychopathology* (pp. 3-11). New York: The Guildford Press.

- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Derryberry, D. & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 339-342.
- Domaradzka, E., & Fajkowska, M. (2018). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality. *Frontiers in psychology*, 856(9), 1-12.
- Duenyas, R. (2014). The relation between eating attitudes, attachment and emotion regulation (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Unpublished Doctoral Thesis, Wayne State University, Detroit.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychol Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot & R. S. Feldman (Ed.), *The regulation of emotion* (pp. 277-307). Mahway: Erlbaum.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expression of emotion. In J.Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Eldoğan, D. (2012). *Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Elias, S. M. ve Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687-1802.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745–774.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University.
- Frijda, N. H. (1994). *Emotions are functional, most of the time*. New York: Oxford University Press.
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Hypothesis*, 5, 37-44.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006a). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006b). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kommer, T. V.D., Kraaij, V., Teerds, J., Legers-Tee, J. & Onstein, E. (2002b). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison Between A Clinical and A Non-Clinical Sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2002a). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, the Netherlands:DATEC V.O.F.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children. *European child & adolescent psychiatry*, 16(1), 1.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and individual differences*, 36(2), 267-276.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2013). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma-proaktif yaklaşım*. (Çev. M. Pişkin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gençtürk, Ö. (2001). *Meslek ve anadolu meslek liselerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir?*(Çev. Seçkin-Yüksel, B.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, S. L. (1989). "The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure". In C. I. Saarni, P. Harris. (Ed.) *Children's understanding of emotion*. (pp. 319-349). New York. Cambridge University Press.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon- umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Green, A. L. (2000). *The perceived motivation for academic achievement among African American college students* (Doctoral dissertation) Florida State University, Florida.
- Green, M. (2007). *Understanding Emotions*. (Ed.) Oatley, K., Keltner, D., Jenkins, J. M. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(1), 3-16.
- Greenberg, L. S., Rice, L., & Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. & Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95–103.
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Güçlü, A. (2009). *Eighth grade students' emotion regulation strategies during test taking: the role of gender, cognitive appraisal processes, academic self-efficacy, and test anxiety*. M. S., Department of Educational Sciences.
- Gündüver, A. Ve Göktaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 30-47.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sağlık ve sosyal uyumla olan ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400–412.
- Hall, S. M., Munoz, R. F., Reus V. I. & Sees, K. L. (1993). Nicotine, negative affect, and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 761-767.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 112-122.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10(5), 1–9.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016), The Influence Of Academic Self-Efficacy On Academic Performance: A Systematic Review, *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hum, K. M., Manassis, K. & Lewis, M. D. (2013). Neural mechanisms of emotion regulation in childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 552-564.

- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18 - 23.
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9 (34), 188-205.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological and behavioral self blame: inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1798-1809.
- Joormann J., Yoon K.L. & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring ve D.M. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopatology* (pp. 174-203). Newyork: Guilford Press.
- Joormann, J. & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35–49.
- Kabalıcı,T.(2008).Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı,sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler (yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. New York: Pearson Education.
- Kallay, E., Tıncaş, I. & Benga, O. (2009). Emotion regulation, mood states, and quality of mental life. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(1), 131-48.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish High School. *Education*, 132(3), 474-484.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karacaoğlan, B. & Hisli- Şahin, N. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *Journal of Business Research Turk*, 8(4), 421-444.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Keskin, G. & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Keskin, G. Ü., & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile basa

- çıkma stratejilerinin incelenmesi/Studying the strategies of students' coping with the levels of self-efficacy-sufficiency. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 92-99.
- Kılıç, Ş. P. (2014). Prediction of trait depression and trait anxiety: Adult attachment, perfectionism, emotion regulation (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Y. & Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf türkçe ve fen bilimleri dersleri örnekleme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1025-1049.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, N. (1978). Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkinliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 3(15), 17-26.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, 25, 67-72.
- Koole, S. L. & Rothermund, K. (2011). "I feel better but I don't know why": The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kopp, C. B. & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Ed.), *Series in affective science: Handbook of affective sciences* (pp. 347-374). New York: Oxford University
- Korkmaz, İ. (2004). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kraaij, V., van der Veek, S. M., Garnefski, N., Schroevers, M., Witlox, R., & Maes, S. (2008). Coping, goal adjustment, and psychological well-being in HIV-infected men who have sex with men. *AIDS patient care and STDs*, 22(5), 395-402.
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion Regulation and Psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359-385). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtoğlu-Karataş, B. (2018). *9-11 Yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz saygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2000), *Meslek Danışmanlığı, Kuramlar ve Uygulamalar* (1. Baskı, s. 86-94), Ankara: Nobel.
- Lavender, J. M. & Anderson, D. A. (2010). Contribution of emotion regulation difficulties to disordered eating and body dissatisfaction in college men. *International Journal of Eating Disorders*, 3, 352-357.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leahy, R. L., Tirch, D. & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford press.
- LeCroy, C. W., & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools*, 30(4), 197-209.
- Lodewyk, K. R. & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3-12.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotional regulation in infancy. *Child development*, 66, 1817-1828.
- Marat, D. (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Issues in Educational Research*, 15, 37-68.
- Marcus, B.H., Selby, V.C., Niaura, R.S., ve Rossi, J.S. (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Res Q Exerc Sport*, 63, 60-66.
- Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 698-711.
- McCracken, L. M., & Eccleston, C. (2003). Coping or acceptance: what to do about chronic pain? *Pain*, 105(1-2), 197-204.
- McCurdy, D. P. (2010). Eating disorders and the regulation of emotion. Functional models for anorexia and bulimia nervosa. (Doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence.

- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Unpublished PhD thesis, University of Cincinnati, Ohio.
- Miller, P.J. & Sperry, L. L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1-31.
- Miller, S. A., & Byers, E. S. (2008). An exploratory examination of the sexual intervention self-efficacy of clinical psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(3), 137.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U. & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive psychiatry*, 54(8): 1190-1197.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). Stress and coping: Some current issues and controversies. *Stress and coping: An anthology*, 1(1), 1-15.
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş*. S. Karakaş (Ed.). Ankara: Meteksan.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nitschke, J. B., Heller, W., Imig, J. C., McDonald, R. P., & Miller, G. A. (2001). Distinguishing dimensions of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 1-22.
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. E. & Larson, J. (1994). Ruminative Coping with Depressed Mood Following Loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding Emotions*. New York: Blackwell.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(8), 1215-1229.
- Ochsner, K. N., Knierim, K., Ludlow, D. H., Hanelin, J., Ramachandran, T., Glover, G. & Mackey, S. C. (2004). Reflecting upon feelings: an fMRI study of neural systems supporting the attribution of emotion to self and other. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(10), 1746-1772.
- Onat, O. & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.

- Öngen, D. E. (2010). The Relationships Between Adaptive and Maladaptive Perfectionism and Aggression Among Turkish Adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 99-108.
- Özbay, G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özgülven, İ. E. (1980) *Lise öğrencilerinin farklı ders gruplarındaki başarılarını yordayıcı faktörler*. VII. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliği, Ankara, 6-8 Ekim 1980, Tübitak Yayınları, ss. 185-201.
- Özgülven, İ. E. (2014). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özgülven, İ.E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011), Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F. ve Shunk, D.H. (2001). "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept and school achievement". *Self-perception* (Ed. R. Riding ve S. Rayner). Londra: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D., (2005), *Self-Efficacy And Self-Concept Beliefs*, New Frontiers For Self Research, March H. Craven R, Mcinerney D (Eds.), Greenwich, CT: IAP.
- Peterson, C. (1979). Uncontrollability and self-blame in depression: Investigation of the paradox in a college population. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(6), 620-624.
- Pines, A. (1993). Burnout: Existential perspectives in w.b. schaufeli . In C. Maslach and T. Marek (Ed.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp.33-52). Washington, DC. Taylor and Francis.
- Reider, C. & Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, 382-393.

- Rıza, S. Ö. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg and R. A. Fabes. (Ed.). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development. The jossey bass education series*. (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When Emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 227-232.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and Deficits in Cognitive Emotion Regulation. *Journal of rational-emotive & cognitive-behavior therapy*, 25(4): 343-357.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In *Handbook of childpsychology* (pp.226-308). New Jersey: Willay.
- Sacker, A., & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873-896.
- Sahraç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Satıcı, S. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Schaefers, K. G., Epperson, D. L. & Nauta, M. M. (1997). Women’s career development: Can theoretically derived variables predict persistence inengineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44, 173-183.
- Scheve, C. (2012). Emotion Regulation and Emotion Work: Two Sides of the Same Coin? *Frontiers in psychology*, 496(3), 1-10.

- Schroevers, M., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2007). Goal disturbance, cognitive coping strategies, and psychological adjustment to different types of stressful life event. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 413-423.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H., (1989), *Self-Efficacy And Achievement Behaviors*, Educational Psychology Review, 1(3), 173-208.
- Sezer, F., İşgör, İ. Y., Özpolat, A. R. ve Sezer, M. (2006). Lise öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-137.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127-190.
- Siemer, M., & Reisenzein, R. (2007). Appraisals and emotions: Can you have one without the other. *Emotion*, 7(1), 26-29.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 102-115.
- Southward, M. W., Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. (2019). Emotions as Context: Do the Naturalistic Effects of Emotion Regulation Strategies Depend on the Regulated Emotion?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(6), 451-474.
- Steinberg, L.(2002). *Adolescence*. New York: Mc Graw- Hill Companies Inc.
- Stolz, H. E., Barber, B. K., Olsen, J. A., Erickson, L. D., Bradford, K. P., Maughan, S. L., & Ward, D. (2004). Family and school socialization and adolescent academic achievement: A cross-national dominance analysis of achievement predictors. *Marriage & Family Review*, 36(1-2), 7-33.
- Sullivan, M. J., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The pain catastrophizing scale: development and validation. *Psychological assessment*, 7(4), 524.
- Suner, F. E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Tabancalı,E. & Çelik,K.(2013).Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki.Journal of Human Sciences 10(1),1167-1184,2013.
- TDK, (2020). *Duygu*. <https://sozluk.gov.tr> Erişim Tarihi [09.09.202]
- Tennen, H., & Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin*, 108(2), 209.
- Teti, M. D., & Gelfand, M. D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Thomas, J. W. & Rohwer, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21, 19-41.
- Thompson, R. A. & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163–182.
- Thompson, R. A. & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. In C.A. Brownell ve C. B. Koop (Ed.) *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp.320-341.) New York: Guilford.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In *Handbook of child psychology* (s.24-99). New Jersey: Willay.
- Thomson, R. A., Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J.J.Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: GuilfordPress.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014), Öğretmen Adaylarının Biliş Ötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Turan, O. (2020). Çocuklarda bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1211-1226.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Öz yeterlik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopathology*. (pp. 13-37). New York: Guilford Press.
- Willems, M. (2008). *Exploring the Relationship Between Self-Efficacy and Aggression in a Group Of Adolescents in The Peri-Urban Town of Worcester* (Unpublished Master Thesis) University of Stellenbosch.
- Wilson, R. L. & Wilson, R. (2015). *Understanding emotional development: Providing insight into human lives*. New York: Routledge.
- Wolgast, M., Lundh, L. & Viborg, G. (2011). Cognitive Reappraisal and Acceptance: An Experimental Comparison of Two Emotion Regulation Strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 858-866.
- Wolman, B. B. (1973). *Victims of success: Emotional problems of executives*. New York: Quadrangle.
- Yalnız, A. (2014), Akademik Öz-Yeterlik: Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordayıcı Rolü, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empati becerileri ile ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yılmaz, R. (2014), Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim Ortamının Ve Üstbilişsel Rehberliğin Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık Ve İşlemsel Uzaklığa Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- York, T. T. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success Çın college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York: The Guilford Press.

- Zengin, M. (2019). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve kaygı arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. (Ed. Albert Bandura) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zlomke K.R. & Hahn K.S. (2010). Cognitive Emotion Regulation Strategies: Gender Differences and Associations to Worry. *Personality and Individual Differences*, 48, 408-413.

8. BÖLÜM

EKLER

8.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen sizin için uygun olan cevapları işaretleyiniz (X). Sizinle ilişkili bilgileri boşluklara doldurunuz.

1. Cinsiyet: Kadın [] Erkek []
2. Yaşınız:
3. Kardeş sayınız :
4. Üniversitedeki eğitim düzeyiniz nedir?
[] Hazırlık [] 1.Sınıf [] 2.Sınıf
[] 3.Sınıf [] 4.Sınıf [] Lisansüstü
5. Üniversitedeki akademik başarı durumunuz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?
[] Başarılı (Akademik ortalamanız 3.01'in üzerindeyse)
[] Orta düzeyde başarılı (Akademik ortalamanız 2.01 ile 3.00 arasında ise)
[] Başarısız (Akademik ortalamanız 2.00'in altında ise)
6. Lisedeki akademik başarı durumunuzu nasıl tanımlarsınız?
[] Başarılı (Başarı ortalaması 70-100)
[] Orta (Başarı ortalaması 50-69)
[] Başarısız (Başarı ortalaması 50'nin altında)

8.2. Bilişsel Duygu Düzenlemesi Ölçeği

BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Herkes istenmeyen veya tatsız durumlarla karşılaşmıştır. Bu durumlara ne şekilde tepki verdiğinizi ve bu durumlarda ne düşündüğünüzü aşağıda yer alan sorular aracılığıyla belirtmeniz istenmektedir.

	Hiçbir zaman	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
1 (Neredeyse) Hiçbir zaman					
2 Bazen					
3 Düzenli olarak					
4 Sık sık					
5 (Neredeyse) Her zaman					
1. Gerçekleşen olaydan dolayı kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
2. Bu olay yaşandı ,gerçekleşen durumu bu şekilde kabullenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
3. Yaşadığım olayın bende uyandırdığı duyguları düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Yaşadığım tatsız olaydan daha iyi bir şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Yapabileceğim en iyi hamleyi düşünürüm.	1	2	3	4	5
6. Yaşanan tatsız olaydan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Yaşananlar çok daha kötü bir şekilde	1	2	3	4	5

de gerçekleşebilirdi diye düşünürüm.					
8.Başımdan geçen olayın diğerlerinin başına gelenlerden daha kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9.Gerçekleşen olay karşısında başkalarını suçlarım.	1	2	3	4	5
10.Gerçekleşen olayın sorumlusu olarak kendimi görürüm.	1	2	3	4	5
11.Yaşanan kötü olayı kabul etmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.Yaşanan olay karşısında ne düşündüğüm ve ne hissettiğimle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
13.Bu olayla ilgisi olmayan güzel şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
14.Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
15.Yaşananların bir sonucu olarak daha güçlü bir kişi haline dönüştüğümü düşünürüm.	1	2	3	4	5
16.Diğer insanların çok daha kötü deneyimler yaşayabileceklerini düşünürüm.	1	2	3	4	5
17.Yaşadığım olayın ne kadar kötü olduğunu sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.Gerçekleşen olayda başkalarının yaptığı hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5

19.Gerçekleşen olayda yaptığım hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5
20.Yaşanan bu olayla ilgili değiştirebileceğim bir şey olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
21.Yaşanan olayın, üzerimde neden bu şekilde bir duygu yarattığını anlamak isterim.	1	2	3	4	5
22.Yaşanan bu kötü olayı düşünmek yerine güzel şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
23.Durumu nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
24.Yaşanan kötü olayın aynı zamanda olumlu yönlerinin de bulunduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
25.Diğer şeylerle karşılaştırıldığında bu olayın çok da kötü olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
26.Yaşadığım olayın, bir insanın başına gelebilecek en kötü olay olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
27.Gerçekleşen olayda başkalarının yaptığı hataları düşünürüm.	1	2	3	4	5
28.Yaşananların kaynağı olarak kendimi görürüm.	1	2	3	4	5
29.Bununla yaşamayı öğrenmek	1	2	3	4	5

zorundayım diye düşünürüm.					
30.Başımdan geçen kötü olayın, bende harekete geçirdiği duygular üzerine düşünürüm.	1	2	3	4	5
31.Beni mutlu eden başka olayları düşünürüm.	1	2	3	4	5
32.Yapabileceğim hamlelerle ilgili bir plan düşünürüm.	1	2	3	4	5
33.Durumun pozitif yönlerini ararım.	1	2	3	4	5
34.Kendi kendime hayatta daha kötü şeyler olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35.Durumun ne kadar korkunç olduğunu sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
36.Bu soruna temelde başkalarının neden olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

8.3. Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği

AKADEMİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

	OLDUKÇA FAZLA	FAZLA	KISMEN FAZLA	AZ	OLDUKÇA AZ
Aşağıda derslerde gösterdiğiniz bazı davranışlara örnekler verilmektedir. Bu davranışları okuyarak gösterme durumunuza göre 5 ile 1 arasında değişen puanlar veriniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.	5	4	3	2	1
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma .					
3. Kalabalık bir sınıfta sorulan bir soruyu cevaplama					
4. Kalabalık olmayan bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5. Objektif testler çözmeye (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb)					
6. Deneme soruları çözmeye					
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8. Ders esnasında anlatılan zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
9. Bir başka öğrenciye ders anlatma					
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11. Sınıfta anlamadığınız bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12. Birçok dersten yüksek notlar alma					
13. Bir konunun içeriğini tamamen anlamak için yeterince çalışma					
14. Öğrenci derneğinde görev alma					
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb...)					
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama					
17. Derslere düzenli olarak katılma					
18. Sıkıcı derslerde bile sürekli olarak derse katılma					
19. Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesini sağlama					
20. Bir metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama					
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama					
22. Basit matematik hesaplarını kullanma					
23. Bilgisayar kullanma					
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma					
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma					
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme					
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28. Dersin teorik içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29. Kütüphaneden en iyi şekilde yararlanabilme					
30. Sınavlardan güzel notlar alma					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak çalışma					
32. Ders kitaplarındaki zor konuları anlama					
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma					

8.4. Normallik Testleri

Tests of Normality							
	katılımcının	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	cinsiyeti	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	kadın	,159	161	,000	,954	161	,000
	erkek	,127	40	,103	,955	40	,114
kabul_etme_toplam	kadın	,104	161	,000	,974	161	,004
	erkek	,143	40	,039	,936	40	,026
dusunceye_odaklanma_toplam	kadın	,104	161	,000	,964	161	,000
	erkek	,123	40	,133	,964	40	,233
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	kadın	,083	161	,008	,974	161	,004
	erkek	,131	40	,081	,966	40	,274
plana_tekrar_odaklanma_toplam	kadın	,125	161	,000	,945	161	,000
	erkek	,142	40	,042	,939	40	,031
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	kadın	,157	161	,000	,947	161	,000
	erkek	,098	40	,200*	,965	40	,243
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	kadın	,088	161	,004	,973	161	,003
	erkek	,133	40	,074	,964	40	,233
yikim_toplam	kadın	,151	161	,000	,925	161	,000
	erkek	,140	40	,047	,960	40	,173
digerlerini_suclama_toplam	kadın	,121	161	,000	,968	161	,001
	erkek	,118	40	,171	,956	40	,125
bilissel_uygu_duzenleme_toplam	kadın	,042	161	,200*	,980	161	,018
	erkek	,114	40	,200*	,964	40	,227
sosyal_statu	kadın	,069	161	,057	,972	161	,002
	erkek	,081	40	,200*	,981	40	,711
bilissel_uygulamalar	kadın	,054	161	,200*	,987	161	,130
	erkek	,118	40	,170	,958	40	,142
teknik_beceriler	kadın	,080	161	,014	,980	161	,019
	erkek	,133	40	,071	,967	40	,290
akademik_oz_yeterlik	kadın	,059	161	,200*	,988	161	,205
	erkek	,067	40	,200*	,987	40	,917

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	katılımcının yaşı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	20 ve altı	,144	62	,003	,927	62	,001
	21	,140	78	,001	,973	78	,094
	22	,131	30	,200	,945	30	,125
	23 ve üstü	,157	31	,049	,962	31	,320
kabul_etme_toplam	20 ve altı	,137	62	,005	,957	62	,028
	21	,099	78	,057	,963	78	,024
	22	,130	30	,200*	,970	30	,532
	23 ve üstü	,115	31	,200*	,957	31	,247
dusunceye_odaklanma_toplam	20 ve altı	,105	62	,084	,945	62	,008
	21	,143	78	,000	,963	78	,022
	22	,106	30	,200*	,958	30	,269
	23 ve üstü	,139	31	,135	,923	31	,028
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	20 ve altı	,121	62	,025	,970	62	,139
	21	,091	78	,174	,967	78	,043
	22	,088	30	,200*	,980	30	,829
	23 ve üstü	,153	31	,062	,956	31	,225
plana_tekrar_odaklanma_toplam	20 ve altı	,122	62	,022	,940	62	,005
	21	,132	78	,002	,958	78	,011
	22	,144	30	,114	,934	30	,065
	23 ve üstü	,166	31	,029	,888	31	,004
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	20 ve altı	,130	62	,011	,966	62	,081
	21	,173	78	,000	,940	78	,001
	22	,140	30	,140	,957	30	,254
	23 ve üstü	,137	31	,144	,925	31	,032
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	20 ve altı	,117	62	,034	,959	62	,036
	21	,083	78	,200*	,976	78	,141
	22	,143	30	,118	,970	30	,531
	23 ve üstü	,118	31	,200*	,978	31	,746
yikim_toplam	20 ve altı	,159	62	,000	,938	62	,004
	21	,157	78	,000	,931	78	,000
	22	,112	30	,200*	,943	30	,108
	23 ve üstü	,107	31	,200*	,935	31	,061
digerlerini_suclama_toplam	20 ve altı	,116	62	,038	,962	62	,053

	21	,108	78	,025	,973	78	,097
	22	,174	30	,021	,897	30	,007
	23 ve üstü	,137	31	,142	,973	31	,605
bilissel_duygu_duzenleme_toplam	20 ve altı	,077	62	,200*	,985	62	,635
	21	,073	78	,200*	,947	78	,003
	22	,088	30	,200*	,984	30	,925
	23 ve üstü	,084	31	,200*	,964	31	,365
sosyal_statu	20 ve altı	,064	62	,200*	,983	62	,535
	21	,121	78	,007	,942	78	,001
	22	,119	30	,200*	,956	30	,242
	23 ve üstü	,117	31	,200*	,972	31	,566
bilissel_uygulamalar	20 ve altı	,085	62	,200*	,977	62	,303
	21	,076	78	,200*	,982	78	,349
	22	,096	30	,200*	,963	30	,360
	23 ve üstü	,158	31	,046	,948	31	,136
teknik_beceriler	20 ve altı	,148	62	,002	,950	62	,014
	21	,081	78	,200*	,974	78	,110
	22	,110	30	,200*	,962	30	,357
	23 ve üstü	,099	31	,200*	,976	31	,707
akademik_oz_yeterlik	20 ve altı	,065	62	,200*	,980	62	,415
	21	,079	78	,200*	,973	78	,098
	22	,093	30	,200*	,974	30	,644
	23 ve üstü	,147	31	,084	,942	31	,092

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	katılımcının kardeş sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	0	,287	11	,012	,781	11	,005
	1	,184	46	,000	,907	46	,001
	2	,149	61	,002	,970	61	,137
	3	,164	41	,007	,922	41	,008
	4	,134	19	,200*	,947	19	,357
	5 ve üstü	,201	23	,017	,894	23	,019
kabul_etme_toplam	0	,128	11	,200*	,952	11	,669
	1	,131	46	,047	,958	46	,094
	2	,140	61	,004	,950	61	,014
	3	,140	41	,042	,944	41	,042
	4	,191	19	,068	,840	19	,005
	5 ve üstü	,123	23	,200*	,965	23	,569
dusunceye_odaklanma_toplam	0	,235	11	,090	,823	11	,019
	1	,114	46	,166	,959	46	,106
	2	,092	61	,200*	,966	61	,087
	3	,095	41	,200*	,972	41	,402
	4	,182	19	,099	,891	19	,033
	5 ve üstü	,178	23	,057	,930	23	,107
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	0	,175	11	,200*	,919	11	,311
	1	,115	46	,157	,976	46	,470
	2	,109	61	,070	,952	61	,018
	3	,113	41	,200*	,972	41	,403
	4	,134	19	,200*	,923	19	,130
	5 ve üstü	,164	23	,111	,937	23	,158
plana_tekrar_odaklanma_toplam	0	,160	11	,200*	,968	11	,868
	1	,136	46	,034	,919	46	,003
	2	,117	61	,036	,939	61	,005
	3	,118	41	,163	,949	41	,065
	4	,176	19	,125	,884	19	,025
	5 ve üstü	,144	23	,200*	,944	23	,218
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	0	,170	11	,200*	,940	11	,522
	1	,137	46	,029	,966	46	,201
	2	,139	61	,005	,944	61	,007
	3	,156	41	,013	,935	41	,021
	4	,211	19	,026	,873	19	,016
	5 ve üstü	,118	23	,200*	,958	23	,432
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	0	,183	11	,200*	,937	11	,489

	1	,087	46	,200*	,976	46	,461
	2	,109	61	,070	,943	61	,007
	3	,129	41	,082	,965	41	,234
	4	,145	19	,200*	,956	19	,500
	5 ve üstü	,231	23	,003	,874	23	,008
yikim_toplam	0	,196	11	,200*	,958	11	,750
	1	,118	46	,118	,955	46	,072
	2	,185	61	,000	,915	61	,000
	3	,119	41	,157	,892	41	,001
	4	,209	19	,028	,921	19	,118
	5 ve üstü	,171	23	,080	,927	23	,093
digerlerini_suclama_toplam	0	,255	11	,044	,888	11	,131
	1	,124	46	,073	,951	46	,053
	2	,102	61	,182	,975	61	,238
	3	,134	41	,061	,962	41	,188
	4	,130	19	,200*	,966	19	,696
	5 ve üstü	,184	23	,041	,953	23	,342
bilissel_duygu_duzenleme_toplam	0	,162	11	,200*	,941	11	,531
	1	,082	46	,200*	,974	46	,387
	2	,065	61	,200*	,986	61	,737
	3	,061	41	,200*	,990	41	,976
	4	,198	19	,048	,815	19	,002
	5 ve üstü	,110	23	,200*	,971	23	,704
sosyal_statu	0	,154	11	,200*	,946	11	,590
	1	,071	46	,200*	,981	46	,658
	2	,112	61	,056	,951	61	,016
	3	,116	41	,180	,976	41	,519
	4	,134	19	,200*	,965	19	,678
	5 ve üstü	,119	23	,200*	,968	23	,652
bilissel_uygulamalar	0	,166	11	,200*	,942	11	,544
	1	,066	46	,200*	,992	46	,986
	2	,091	61	,200*	,965	61	,081
	3	,117	41	,172	,963	41	,202
	4	,135	19	,200*	,958	19	,535
	5 ve üstü	,125	23	,200*	,960	23	,473
teknik_beceriler	0	,229	11	,111	,930	11	,406
	1	,089	46	,200*	,980	46	,597
	2	,108	61	,073	,978	61	,344
	3	,127	41	,095	,934	41	,019
	4	,147	19	,200*	,951	19	,419

	5 ve üstü	,119	23	,200*	,936	23	,147
akademik_oz_yeterlik	0	,173	11	,200*	,964	11	,818
	1	,104	46	,200*	,966	46	,188
	2	,112	61	,053	,971	61	,161
	3	,124	41	,117	,935	41	,021
	4	,095	19	,200*	,977	19	,909
	5 ve üstü	,100	23	,200*	,965	23	,566

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	katılımcının lisans eğitim düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	3. sınıf	,133	98	,000	,962	98	,006
	4. sınıf	,144	103	,000	,956	103	,002
kabul_etme_toplam	3. sınıf	,126	98	,001	,964	98	,008
	4. sınıf	,097	103	,018	,975	103	,052
dusunceye_odaklanma_toplam	3. sınıf	,087	98	,066	,954	98	,002
	4. sınıf	,135	103	,000	,965	103	,007
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	3. sınıf	,073	98	,200*	,976	98	,070
	4. sınıf	,100	103	,013	,974	103	,041
plana_tekrar_odaklanma_toplam	3. sınıf	,127	98	,000	,938	98	,000
	4. sınıf	,091	103	,035	,955	103	,001
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	3. sınıf	,160	98	,000	,947	98	,001
	4. sınıf	,142	103	,000	,953	103	,001
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	3. sınıf	,114	98	,003	,967	98	,014
	4. sınıf	,091	103	,036	,977	103	,074
yikim_toplam	3. sınıf	,129	98	,000	,919	98	,000
	4. sınıf	,138	103	,000	,947	103	,000
digerlerini_suclama_toplam	3. sınıf	,106	98	,009	,967	98	,014
	4. sınıf	,112	103	,003	,959	103	,003
bilissel_uygu_duzenleme_toplam	3. sınıf	,074	98	,200*	,972	98	,035
	4. sınıf	,067	103	,200*	,985	103	,311
sosyal_statu	3. sınıf	,084	98	,086	,972	98	,034
	4. sınıf	,068	103	,200*	,978	103	,084
bilissel_uygulamalar	3. sınıf	,065	98	,200*	,989	98	,611
	4. sınıf	,059	103	,200*	,991	103	,725
teknik_beceriler	3. sınıf	,098	98	,021	,974	98	,046
	4. sınıf	,075	103	,180	,979	103	,093
akademik_oz_yeterlik	3. sınıf	,062	98	,200*	,982	98	,197
	4. sınıf	,064	103	,200*	,990	103	,671

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	katılımcının lisans başarıları	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	başarılı	,147	136	,000	,956	136	,000
	orta düzeyde başarılı	,134	65	,005	,957	65	,024
kabul_etme_toplam	başarılı	,110	136	,000	,969	136	,003
	orta düzeyde başarılı	,112	65	,040	,973	65	,162
dusunceye_odaklanma_toplam	başarılı	,088	136	,012	,964	136	,001
	orta düzeyde başarılı	,139	65	,003	,951	65	,012
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	başarılı	,087	136	,013	,975	136	,013
	orta düzeyde başarılı	,138	65	,004	,971	65	,129
plana_tekrar_odaklanma_toplam	başarılı	,118	136	,000	,950	136	,000
	orta düzeyde başarılı	,123	65	,016	,938	65	,003
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	başarılı	,130	136	,000	,957	136	,000
	orta düzeyde başarılı	,145	65	,002	,945	65	,006
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	başarılı	,081	136	,027	,976	136	,016
	orta düzeyde başarılı	,101	65	,097	,980	65	,391
yikim_toplam	başarılı	,134	136	,000	,948	136	,000
	orta düzeyde başarılı	,139	65	,003	,906	65	,000
digerlerini_suclama_toplam	başarılı	,110	136	,000	,968	136	,003
	orta düzeyde başarılı	,117	65	,028	,959	65	,032
bilissel_duygu_duzenleme_toplam	başarılı	,049	136	,200*	,980	136	,046
	orta düzeyde başarılı	,078	65	,200*	,978	65	,308
sosyal_statu	başarılı	,050	136	,200*	,989	136	,345
	orta düzeyde başarılı	,113	65	,039	,951	65	,012
bilissel_uygulamalar	başarılı	,067	136	,200*	,991	136	,499

	orta düzeyde başarılı	,096	65	,200*	,981	65	,409
teknik_beceriler	başarılı	,087	136	,013	,981	136	,054
	orta düzeyde başarılı	,085	65	,200*	,966	65	,073
akademik_oz_yeterlik	başarılı	,058	136	,200*	,990	136	,461
	orta düzeyde başarılı	,092	65	,200*	,980	65	,365

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	katılımcının lise başarısı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	başarılı	,135	189	,000	,962	189	,000
	orta	,191	12	,200*	,942	12	,519
kabul_etme_toplam	başarılı	,112	189	,000	,971	189	,001
	orta	,185	12	,200*	,962	12	,806
dusunceye_odaklanma_toplam	başarılı	,110	189	,000	,963	189	,000
	orta	,253	12	,033	,836	12	,025
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	başarılı	,087	189	,001	,975	189	,002
	orta	,114	12	,200*	,937	12	,458
plana_tekrar_odaklanma_toplam	başarılı	,105	189	,000	,946	189	,000
	orta	,149	12	,200*	,960	12	,789
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	başarılı	,138	189	,000	,956	189	,000
	orta	,159	12	,200*	,931	12	,386
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	başarılı	,077	189	,009	,979	189	,006
	orta	,179	12	,200*	,900	12	,158
yikim_toplam	başarılı	,131	189	,000	,940	189	,000
	orta	,170	12	,200*	,903	12	,172
digerlerini_suclama_toplam	başarılı	,098	189	,000	,970	189	,000
	orta	,211	12	,147	,947	12	,600
bilissel_duygu_duzenleme_toplam	başarılı	,042	189	,200*	,984	189	,026
	orta	,131	12	,200*	,944	12	,549
sosyal_statu	başarılı	,077	189	,008	,981	189	,010
	orta	,172	12	,200*	,916	12	,253
bilissel_uygulamalar	başarılı	,056	189	,200*	,991	189	,294
	orta	,121	12	,200*	,982	12	,991
teknik_beceriler	başarılı	,072	189	,018	,979	189	,006
	orta	,167	12	,200*	,952	12	,665
akademik_oz_yeterlik	başarılı	,058	189	,200*	,989	189	,150
	orta	,191	12	,200*	,942	12	,521

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kendini_suclama_toplam	,139	201	,000	,961	201	,000
kabul_etme_toplam	,111	201	,000	,973	201	,001
dusunceye_odaklanma_toplam	,105	201	,000	,964	201	,000
pozitif_tekrar_odaklanma_toplam	,084	201	,002	,976	201	,002
plana_tekrar_odaklanma_toplam	,104	201	,000	,948	201	,000
pozitif_yeniden_gozden_gecirme_toplam	,136	201	,000	,954	201	,000
bakis_acisina_yerlestirmek_toplam	,072	201	,013	,980	201	,006
yikim_toplam	,132	201	,000	,939	201	,000
digerlerini_suclama_toplam	,107	201	,000	,968	201	,000
bilissel_uygu_duzenleme_toplam	,039	201	,200*	,984	201	,024
sosyal_statu	,068	201	,024	,983	201	,016
bilissel_uygulamalar	,057	201	,200*	,991	201	,280
teknik_beceriler	,074	201	,009	,979	201	,005
akademik_oz_yeterlik	,054	201	,200*	,989	201	,146

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

8.5. Özgeçmiş

Adı Soyadı: Neriman Tuncalı

Lisans: Sınıf Öğretmenliği -Uludağ Üniversitesi

Yüksek Lisans: Temel Eğitim-Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü