

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ BİLİM DALI

ZEKÂYA YÖNELİK İNANÇLAR İLE OKULA
BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİK VE
SOSYAL BİLİŞİN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Vahideh LAMEEI

İstanbul
Ocak-2025

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ BİLİM DALI

ZEKÂYA YÖNELİK İNANÇLAR İLE OKULA BAĞLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİK VE SOSYAL BİLİŞİN
ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Vahideh LAMEEI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU

İstanbul
Ocak-2025

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU

Üye Prof. Dr. Ahmet ÖZTÜRK

Üye Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BALABAN

Üye Doç. Dr. Yıldız BİLGE

Üye Prof. Dr. Sefa BULUT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Zekâya Yönelik İnançlar ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişin Aracılık Rolü**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuç aşamasına kadar tüm süreçte bilimsel etik ve akademik kurallara uydum. Buradan, bu tezin verilerini bilimsel etik ve gelenekler çerçevesinde topladığımı, tez yazım kurallarına uyduğumu, tüm doğrudan ve dolaylı alıntıları doğru bir şekilde kaynak gösterdiğimi ve referans olarak kullandığım eserlerin kaynakçada yer alan eserler olduğunu beyan ederim.

Vahideh LAMEEI

ÖN SÖZ

Bağışlaması sınırsız olan yüce Allah'ın adıyla

Doktora eğitimim sürecinde, değerli hocalarımla ilim ve faziletlerini toplayan bir öğrenci olmaya özen gösterdim; tüm hocalarıma katkıları için minnet borçluyum. Öncelikle tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU'ya desteği, anlayışı ve katkısı için teşekkür ederim. Psikoloji bölümünün değerli öğretim üyelerine, özellikle bölüm başkanı Doç. Dr. Yusuf BİLGE'ye, her zaman bana sağladığı yardımlar için minnettarım. Çalışmamın tez İzleme Komitesinde yer alan hocalarımla Prof. Dr. Ahmet ÖZTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi. Gülşah BALABAN'a gösterdikleri ilgi ve destek için içtenlikle teşekkür ederim. Tez çalışmamda gönüllü olarak katılan tüm İZÜ öğrencilerine minnettarım.

Eğitim hayatımı gerçekleştirmek için desteklerini benden esirgemeyen aileme, beni koşulsuz seven ve her zaman varlıklarını yanımda hissettiğim annem ve babam, hep yanımda olan ikiz kardeşim Saeideh'ye ve kıymetli eşim Sirius'a içtenlikle ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Vahideh LAMEEI

İstanbul- 2025

ÖZET

ZEKÂYA YÖNELİK İNANÇLAR İLE OKULA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİK VE SOSYAL BİLİŞİN ARACILIK ROLÜ

Vahideh LAMEEI

Doktora, Psikoloji

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU

Ocak, 2025- 178 +IX Sayfa

Bu tez çalışmasında zekâ inançları ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin aracılık rolü incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırma grubu, 2023-2024 Öğretim Yılı göz ve bahar Dönemi'nde İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 510 üniversite öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ), Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (ÜÖOBÖ), Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Sosyal Biliş Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. Araştırmada öz yeterlik ve sosyal bilişin aracı rolleri Hayes'in (2018) 6. Model olan seri çoklu aracı değişken analizi PROCESS Macro v4.2.'ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın değişkenlerinin birbiriyle ilişkileri Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, gruplar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak adına t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, varlık zekâ inanç ile okula bağlılığının alt boyut puanları arasındaki ilişki hariç çalışmanın diğer değişkenleri olan artımsal zekâ inanç, okula bağlılığının alt boyutları, sosyal bilişin alt boyutları ve öz yeterliğin alt boyutları arasında karşılıklı istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zekâ inanç puanları, okula bağlılık puanları, öz yeterlik puanları ve sosyal biliş puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın aracılık analiz sonuçlarına göre, artımsal zekâ inancı ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide, hem öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarı, hem de sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlama arasında

aracılık rolü gözlemlenmiştir. Ayrıca, varlık zekâ inancı ile okula bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları ve sosyal bilişin alt boyutlarının aracılık rolü gözlemlenmemiştir. Zekâ inançlarının alt boyutları olan artımsal ve varlık zekâ inancının okula bağlılık üzerindeki etkisinde, öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik, sosyal biliş



ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF SELF-EFFICACY AND SOCIAL COGNITION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN BELIEFS ABOUT INTELLIGENCE AND SCHOOL ENGAGEMENT

Vahideh LAMEEI

Ph. D. Psychology

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU

January, 2025- 178 +IX Pages

This study examines the mediating role of self-efficacy and social cognition in the relationship between beliefs about intelligence and school engagement. The study is organized within the framework of the relational survey model. The research group consists of 510 university students from various departments at Istanbul Sabahattin Zaim University during the 2023-2024 academic year, including both the fall and spring semesters. In line with the purpose of the study, the following instruments were utilized: the Implicit Intelligence Theory Scale (IITS), the University Student Engagement Inventory, the General Self-Efficacy Scale, and the Social Cognition Questionnaire. The mediating roles of self-efficacy and social cognition in the study were examined using Hayes's (2018) 6th model, the serial multiple mediation analysis PROCESS Macro v4.2. The relationships between the variables of the research were examined using Pearson correlation analysis, and a t-test was employed to reveal the differences between the groups. According to the findings of the study, it was determined that there are statistically significant relationships at varying levels among the other variables of the study, namely incremental intelligence belief, sub-dimensions of school engagement, sub-dimensions of social cognition, and sub-dimensions of self-efficacy, excluding the relationship between the belief in entity intelligence and the sub-dimension scores of school engagement. Students' beliefs about intelligence, school engagement, self-efficacy, and social cognitive skill scores vary according to the gender variable. According to the results of the mediation analysis of the research, it has been observed that both the sub-dimensions of self-efficacy, namely initiation, perseverance, and sustained effort, as well as the sub-dimensions of social cognition, including cognition of self, mindreading, detection of

educational threat and understanding of educational environment, play a mediating role in the relationship between incremental intelligence beliefs and the sub-dimensions of school engagement, which are behavioral, emotional, and cognitive engagement. Additionally, it has been observed that the sub-dimensions of self-efficacy and social cognition do not play a mediating role in the relationship between belief in entity intelligence and school engagement sub-dimensions. It was determined that self-efficacy and social cognition total scale scores had multiple mediating roles in the effect of incremental and entity intelligence beliefs, which are sub-dimensions of intelligence beliefs, on school engagement.

Keywords: Beliefs about intelligence, school engagement, self-efficacy, social cognition

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET..	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR	xx

BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Amaç	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. OKULA BAĞLILIK.....	10
2.1.1. Okula Bağlılığa İlişkin Modeller	10
2.1.1.1.Finn'in modeli.....	10

2.1.1.2. Newmann'ın Modeli	12
2.1.1.3. Astin'ın Modeli	12
2.1.1.4. Tinto'nun Modeli	13
2.1.1.5. Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in Modeli	14
2.1.1.6. Appleton'un Modeli	16
2.1.1.7. Hirschi'nin Modeli	16
2.1.2. Okula Bağlılığın Sonuçları	17
2.2. Örtük Zekâ Teorisi	18
2.2.1. Dweck'in Sosyal-Bilişsel Yaklaşımı	19
2.2.3. Zekâ İnançlarının Gelişimi	23
2.2.4. Zekâ İnançlarının İlişkili Değişkenleri	24
2.3. SOSYAL BİLİŞ	25
2.3.1. Sosyal Bilişin Bileşenleri	25
2.3.3. Zihin Kuramı ve Sosyal Davranış	27
2.3.4. Zihin Kuramı ve Psikopatoloji	28
2.3.5. Sosyal Bilişin Gelişimi	30
2.3.6. Ayna Nöronlar	32
2.3.7. Kendilik Gelişimi	32
2.3.7.2. Temel Kendilik	33
2.3.7.3. Öznel Kendilik	33
2.3.7.4. Sözel Kendilik	33
2.3.7.5. Öyküsel Kendilik	33
2.4. Öz Yeterlik	34
2.4.1. Öz Yeterliği Etkileyen Süreçler	34
2.4.1.1. Bilişsel Süreçler	34
2.4.1.2. Motivasyon Süreçler	35

2.4.1.3. Duygusal Süreçler	36
2.4.1.4. Seçici Süreçler	37
2.4.2. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı	38
2.4.3. Öz Yeterlik Kaynakları	40
2.4.3.1. Performans Başarıları	40
2.4.3.2. Dolaylı Yaşantılar	41
2.4.3.3. Sözel İkna	41
2.4.3.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	42
2.4.5. Öz Yeterlik ve Başarı	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Araştırma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	47
3.3.2. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ)	47
3.3.4. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (ÜÖOBÖ)	48
3.3.5. Genel Öz yeterlik Ölçeği	49
3.3.6. Sosyal Biliş Ölçeği (SBÖ)	49
3.3.6.1. Sosyal Biliş Ölçeği'nin (SBÖ) Uyarlaması	50
3.3.6.2. Geçerlik Çalışması	53
3.3.6.3. SBÖ'nin Boyutlar Arasındaki İlişkisi	61
3.3.6.4. Güvenirlilik Analizleri	62
3.4. Aracılık Analizi İçin Yapılan İşlemler	63
3.5. Verilerin Analizi	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	66
4.1. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi	66
4.2. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	68
4.3. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	70
4.4. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	70
4.5. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular	71
4.5.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal ve Bilişsel Bağlılık) Arasındaki İlişkide Öz-Yeterliğin Alt Boyutlarının (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba/Israr) Seri Çoklu Aracılık Analizleri	72
4.5.1.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz-Yeterliğin Alt Boyutları (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba/Israr) Çoklu Aracılık Analizi	72
4.5.1.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın Seri Çoklu Aracılık Analizi.....	75
4.5.1.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın Çoklu Aracılık Analizi.....	78
4.5.2. Varlık Zekâ İnanç İle Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel bağlılık) Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutlarının (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israr) Seri Çoklu Aracılık Analizi.....	81
4.5.2.1. Varlık Zekâ İnanç İle Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın Çoklu Aracılık Analizi.....	81

4.5.2.2. Varlık Zekâ inanç İle Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın Çoklu Aracılık Analizi.....	84
4.5.2.3. Varlık Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın çoklu aracılık analizi.....	87
4.5.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel Bağlılık) Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının (Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlama) Seri Çoklu Aracılık Analizleri	90
4.5.3.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi	90
4.5.3.2. Artımsal Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi	94
4.5.3.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi	98
4.5.4. Varlık Zekâ İnanç ile Okula Bağlılık Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel bağlılık) Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının (Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlama) Seri Çoklu Aracılık Analizleri	101
4.5.4.1. Varlık Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi	101
4.5.4.2. Varlık Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi.....	105

4.5.4.3. Varlık Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi.....	108
4.5.5. Zekâ inançlarının alt boyutları olan artımsal ve varlık zekâ inancının, okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü var mıdır?.....	112
4.5.5.1. Artımsal zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü var mıdır?.....	112
4.5.5.2. Varlık zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü var mıdır?.....	114
BEŞİNCİ BÜLÜM	117
TARTIŞMA	117
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	117
5.1.1. Öğrencilerin Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	117
5.1.1.2. Okula Bağlılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:...	118
5.1.1.3. Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:.....	119
5.1.1.4. Sosyal Biliş Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:	120
5.1.2. Öğrencilerin Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre farklılaşmakta Mıdır?.....	121
5.1.2.1. Zekâ İnançları Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:	121
5.1.2.2. Okula Bağlılık Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:	121
5.1.2.3. Öz Yeterlik Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre Farklılaşma İncelemesi:	122
5.1.2.4. Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:	122

5.1.3. Zekâ İnançlarının Alt Boyutları, Okula Bağlılığın Alt Boyutları, Öz Yeterliğin Alt Boyutları ve Sosyal Bilişin Alt Boyutları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	123
5.1.4. Artımsal Zekâ İnancı ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları Olan Davranışsal, Duyuşsal ve Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?	123
5.1.5. Varlık Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?	131
5.1.6. Artımsal Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?	131
5.1.7. Varlık Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?	134
5.1.8. Zekâ inançlarının alt boyutları olan artımsal ve varlık zekâ inancının, okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü var mıdır?.....	134
5.2. Öneriler	137
KAYNAKLAR	140
EKLER	166
ÖZGEÇMİŞ	175

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Aracılık Modelin Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri.....	47
Tablo 3.2: Madde Analizi ve AFA Sonuçlarına Göre Sosyal Biliş Ölçeğinden Elenen Maddelerin İçeriği.....	54
Tablo 3.3: SBÖ'nin Faktör Yapısına ve Madde-Toplam Korelasyonlarına İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 3.4: Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum Değerleri.....	58
Tablo 3.5: SBÖ'nin Düzeltme Öncesi ve Sonrası Uyum İyiliği Değerleri.....	60
Tablo 3.6: %27 Lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait T-Test Sonuçları	61
Tablo 3.7: SBÖ'nin Alt Boyutlarının Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon katsayıları	61
Tablo 3.8: SBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel istatistikleri	63
Tablo 4.1. Zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş ölçeklerine ait betimsel istatistikler	66
Tablo 4.2: Zekâ inançları alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.3: Okula bağlılığın alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması....	68
Tablo 4.4: Öz yeterliğin alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.5: Sosyal bilişin alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	69
Tablo 4.6: Zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının psikolojik yardım alma durum değişkenine göre karşılaştırılması	70
Tablo 4.7: Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişin Ölçekleri ve Alt Boyutlarının Arasındaki Korelasyon Değerleri	71
Tablo 4.8: Artımsal Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması	73

Tablo 4.9: Artımsal Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması	76
Tablo 4.10: Artımsal Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması	79
Tablo 4.11: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması	82
Tablo 4.12: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israr Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması	85
Tablo 4.13: Varlık Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israr Faktörleri Aracılığıyla Karşılaştırılması	88
Tablo 4.14: Artımsal Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.15: Artımsal Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.16: Artımsal Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	99
Tablo 4.17: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	103
Tablo 4.18: Varlık Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	106

Tablo 4.19: Varlık Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	110
Tablo 4.20: Artımsal zekâ inancının okula bağlılık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin sosyal biliş ve öz yeterlik aracılığıyla karşılaştırılması.....	112
Tablo 4.21: Varlık Zekâ'nın Okula Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Sosyal Biliş ve Öz Yeterlik Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	114



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Dweck'in Sosyal Bilişsel Yaklaşımı: Teoriler, Hedefler ve Davranış Kalıpları Başarı Durumlarında.....	22
Şekil 2.2. Başkalarını anlamamanın aşamaları	32
Şekil 2.3: Bandura'nın Karşılıklı Nedensellik Modeli şekil 2.3: Bandura'nın Karşılıklı Nedensellik Modeli.....	43
Şekil 3.1: Çalışma Modeli.....	46
Şekil 3.2: Açıklayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Saçılım Grafiği.....	56
Şekil 3.3: SBÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi yol grafiği ve maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri.....	59
Şekil 4.1: Artımsal zekâ inanç İle davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri.....	72
Şekil 4.2: Artımsal zekâ inancının duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri.....	75
Şekil 4.3: Artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri.....	78
Şekil 4.4: Varlık zekâ davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri. ...	81
Şekil 4.5: Varlık zekâ duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri	84
Şekil 4.6: Varlık zekâ bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri ...	87

Şekil 4.7: Artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamamanın aracı rolüne ilişkin β değerleri	90
Şekil 4.8: Artımsal Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamamanın aracı rolüne β değerleri	94
Şekil 4.9: Artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamamanın aracı rolüne β değerleri	98
Şekil 4.10: Varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamamanın aracı rolüne ait β değerleri	101
Şekil 4.11: Varlık zekâ inancının duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamamanın aracı rolüne ait β değerleri	105
Şekil 4.12: Varlık zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamamanın aracı rolüne ait β değerleri	108
Şekil 4.13: Artımsal zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş ve öz yeterliğin aracı rolüne ilişkin β değerleri.....	111
Şekil 4.14: Varlık zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş ve öz yeterliğin aracı rolüne ilişkin β değerleri.....	113

KISALTMALAR

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

YEM: Yapısal Eşitlik Model

SPSS: Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

ÜÖOBÖ: Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği

ÖZTÖ: Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği

SBÖ: Sosyal Biliş Ölçeği

BTS: Bootstrap

GA: Güven Aralığı

vd. : ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, önemine varsayıma sınırlılıklara ve terimlere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Öğrencinin akademik başarısı, genel çerçevede bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda, okula bağlılık, öğrencinin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak ifade edilmekte ve genellikle öğrencinin eğitime olan bağlılığını yansıtan motivasyonel bir yapı olarak kabul edilmektedir (Walker ve Pearce, 2014: 283). Okula bağlılık, öğrencinin istediği olumlu sonuca ulaşmasına doğrudan katkıda bulunmak için eğitim faaliyetlerine sarf ettiği çabadır (Kaya ve Boyraz, 2021: 149). Erdoğan ve Yüzbaş'a (2018: 206) göre okula bağlılık, öğrencinin kendini okula bağlı hissetmesi, okulun hedeflerini ve değerlerini anlaması ve sonuç olarak okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla başarılı olma arzusu olarak tanımlanmaktadır.

Fredricks ve diğerleri (2004: 62-64)'ne göre okula bağlılık kavramı üç boyuttan oluşmaktadır: Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık. Öğrencinin katılımına katkıda bulunan ve birbiriyle ilişkili olan bu üç boyut birbirinden bağımsız değildir; aksine, birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halindedir ve öğrencinin okula olan bağlılığı bu etkileşimden kaynaklanmaktadır. Bir öğrencinin ders dışı, okul ve sosyal aktivitelere katılım derecesi, davranışsal bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Bir öğrencinin duyuşsal bağlılığı, akranları, öğretmenleri ve okul hakkındaki hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade etmektedir. Bilişsel bağlılığın odak noktası, öğrencilerin kendileri, okulları, öğretmenleri ve akranları hakkındaki düşünce ve inançları ile çeşitli konuları öğrenmeye hazır olmalarıdır (Jimerson vd., 2003: 8).

Bağlılık oluştuğunda, giderek yükselebilecek ve bundan dolayı olumlu sonuçları ortaya çıkaracak bir yapı oluşturmaktadır (Fredricks vd., 2004: 70). Turgut ve Çapan (2017: 162) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre, öğrencinin okula bağlılık düzeyi ile psikolojik sağlık arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Okula bağlılık, öğrencinin sosyal-duygusal öğrenme becerisini, genel öz yeterliğini ve akademik öz yeterliğini (Karamanlı, 2019); iyi oluşunu (Demirci, 2020a: 1573);

akademik başarısını (Karaşar ve Kapçı, 2016: 21); gelecekte meslek edinme ve iş sahibi olmasını (Reschly ve Christenson, 2012: 3-19); benlik saygısını (Alparslan, 2016) pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi gibi etmenler, okula bağlılığı artıran faktörler arasında yer almaktadır (Özdemir vd., 2010: 213).

Okula bağlılık, okulla ilgili olumsuz sonuçlar üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde okula bağlılığın, öğrencilerin okul terkinin, devamsızlığını, okul tükenmişlik duygusunu ve problemleri azalttığını göstermektedir (Demirci, 2020b: 92; Wang ve Fredricks, 2014: 722). Okula bağlılık, öğrencinin okulla ilgili özdeşleşme eksikliği, okula yabancılaşma ve terk etme gibi olumsuz duygular ve davranışlar üzerine olumlu etkisinin olduğu gözlenmektedir ve oluşan bu sorunlar için önleyici bir faktör olduğu görülmektedir (Finn, 1989: 579; Fredricks vd., 2004: 72). Bu sonuçlar, okul bağlılığının eğitim süreci içinde oynadığı rolün önemini ortaya koymakta ve bu kavramsal alanın metodolojik olarak araştırılmasının çok önemli olduğunu göstermektedir.

Bilişsel teorisyenler, öğrenme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde açıklamak için öğrencilerin motivasyonel özelliklerine ve bilişsel tarzlarına dayanan bütüncül teoriler geliştirmektedir. Okula bağlılığının artırılmasına yönelik bilişsel-motivasyonel değişkenlerin rolünü vurgulayan teorilerden biri de Dweck'in sosyal-bilişsel teorisidir (Rihani vd., 2018: 33). Zekâ inançları, Dweck'in teorisinde öne çıkan kavramlar arasında yer almakta olup, öğrencilerin zekânın gelişen veya sabit bir özellik olduğuna ne kadar inandıklarını ifade etmektedir (Dweck, 2000c: 3). Dweck ve Leggett (1988: 257-260), insanların zekânın doğasına ilişkin inançlarını, artımsal zekâ inancı ve varlık zekâ inancı olmak üzere iki farklı inançtan oluştuğunu belirtmiştir.

Artımsal zekâ inancı, zekânın artırılabilen, kontrol edilebilen, bireysel faaliyetlerle geliştirilebilen ve esnek bir özellik olduğuna işaret etmektedir. Artımsal zekâ inancını benimseyen bireyler, esas olarak yetkinliklerini geliştirmeye ve yeni bilgiler edinmeye odaklanırlar. Amaçları akıllı görünmek değildir, bilgi ve becerilerini geliştirerek akıllı olmak isterler ve geçmiş başarısızlıkların üstesinden gelmeye çalışırlar. Varlık zekâ inancı ise zekânın sabit, belli bir ölçüye sahip olduğuna, esnek olmadığına ve artmadığına işaret etmektedir. Varlık zekâ inancını benimseyen bireyler, performans yönelimlidirler, iyi performans elde etmeye odaklanırlar, hedeflerine ulaşmak için en

az çabayı gösterirler ve güçlüklerle karşılaştıklarında kolayca pes etme eğilimindedirler (Dweck ve Molden, 2017: 136). Dweck (2000c: 3-5)'e göre zekâ inançları, bir kişinin davranışını yönlendiren, kişiye ne olacağını tahmin etme yeteneği veren, çevremizdeki dünyayı düzenleyen, sosyal çevrenin daha iyi anlaşılmasını sağlayan, deneyimlerimize anlam veren ve başkalarının davranışlarını tahmin etmesini mümkün kılan anlamsal bir sistemden oluşmaktadır. Yapılan çalışmalar, zekâ inançları ile okula bağlılık arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Gherasim vd., 2019: 103; Castella ve Byrne, 2015: 247; Zeng vd., 2016: 1). Davranış bilimlerinde çeşitli değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini incelerken, sadece doğrudan etkileşimleri değil, aynı zamanda bu değişkenlerin bulunduğu bağlamı da dikkate almak gerekir. Bağlam, değişkenlerin birbirleriyle nasıl ve ne şekilde etkileşime girdiğini etkileyebilir. Sosyal biliş ve öz yeterlik, bağlamsal değişkenler olarak, diğer değişkenlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu etkileyebilir.

Sosyal biliş, etkileşime girdiğimiz kişilerin düşüncelerini ve duygularını anlayabilme, zihinsel durumlarını ses tonundan, yüz ifadelerinden ve vücut hareketlerinden çıkarımda bulunabilme (Abdullayev vd., 2018: 230); empati yapmak, şaka yapmak, davranışların sosyal belirtilerini anlamak, sosyal uyumu sağlamak için kişilerarası ilişkilerde uygulanacak kurallara uymak, sosyal gruplarla kaliteli ve başarılı ilişkiler kurabilme (Pinkham vd., 2014: 815; Uekermann vd., 2010: 737); çeşitli ortamlarda kendine ait duygu ve düşüncelerin farkında olduğunu anlayabilme olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Alptekin, 2012: 370). Sosyal biliş becerilerindeki görülen eksiklikler, okul ve eğitim hayatı gibi birçok işlevi bozmaktadır, çünkü bireyin sadece başkalarıyla iletişim kurma yeteneğini değil, aynı zamanda kendine karşı tutumunu da etkilemektedir (Couture vd., 2011: 152). Sosyal biliş eksikliğini yaşayan bireyler genellikle kendi ihtiyaçlarını tanımakta güçlük çekerler ve ihtiyaçlarını yaşam hedefleriyle eşleştiremezler (Dimaggio vd., 2008: 779). Sosyal biliş becerilerindeki meydana gelen bozulmalar, kişinin başarılı bir sosyal etkileşim kurabilme olasılığının daha düşük olduğu bir kısır döngüye yol açabilmektedir (Uekermann vd., 2010: 734; Dimaggio vd., 2008: 779).

Sosyal biliş açısından kendini yeterli hisseden bireyler, okul yaşamındaki zorlukların üstesinden gelmeye daha fazla eğilim gösterirler. Biliş ve eğitim arasındaki ilişki karşılıklı bir etkileşimdir. Biliş, insanların düşünme, anlama ve öğrenme yeteneğini temsil ederken, eğitim bu becerilerin geliştirilmesini sağlar. İyi bir eğitim sistemi,

kişinin bilişsel süreçlerini destekler ve potansiyelini ortaya çıkarır. Bu sayede bilişsel süreçlerin geliştirildiği eğitim, toplumsal ilerlemeye katkı sağlar (Gomila ve Calvo, 2008: 5). Ek olarak, bilişsel boyuttan öğrenmeye ilgi duyan öğrenciler, ödevlerine daha fazla zaman ve çaba harcayarak akademik zorluklarla karşılaştıklarında etkin bir şekilde başa çıkabilirler (Martin ve Liem, 2010: 265). Öğrencilerin sosyal etkileşimler ve okul kültürü algıları, sosyal biliş tarafından etkilenir ve bu da okula olan bağlılıklarını etkiler. Okulda arkadaşlarla iyi ilişkiler kurmak, öğretmenlerden destek almak, diğer bir deyişle olumlu sosyal destek arayışı, okula ait hissetme duygusunu ve okula olan bağlılığı güçlendirir (Eccles ve Wang, 2016: 106; Schunk ve Zimmerman, 2007: 20).

Shao ve Kang'a (2022) göre, okula bağlılığın etkisini artırabilecek önemli bireysel faktörlerden biri öz yeterlik inancıdır. Bandura'nın sosyal biliş teorisinde öne sürülen öz yeterlik inancı, insanların olası durumlarla yüzleşmek için gerekli becerilere sahip olduklarına dair inançlarını ifade eder. Bu, bireylerin işlerini ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin yargılarla ilgilidir (Kurt, 2012: 196). Diğer bir ifadeyle, bireylerin problem çözme becerilerinde kendilerine duyduğu pozitif güvendir. Bandura'ya (1977a:192) göre, öz yeterlik, insanların yaşamlarındaki önemli rolleri olan öğrenme, performans ve motivasyon gibi faktörleri etkilemektedir. Yüksek hedef belirleme ve bu hedeflere kararlılıkla bağlı kalma, öz yeterliği yüksek olan insanların özelliklerinden sayılmaktadır (Bandura, 2023g: 7). Öz yeterlik algısı, insanların seçtiği eylemlerin gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bireyler, bir eylemi yapma konusunda ne kadar yeterli olduklarına dair bilince sahiplerse, o eylemi harekete geçirmede ve uygun davranışı sergilemede daha başarılı olurlar (Schunk, 1995c: 290).

Bandura (1997f), öz yeterlik kavramının gelişimine odaklanmış ve bu inancın bireylerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir. Öz yeterlik inancının düzeyi yüksek olan okul öğrencilerinin, okula olan bağlılıklarının ve okula ilişkin başarı düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018: 205; Martínez vd., 2024: 409). Yüksek öz yeterlik seviyesine sahip öğrenciler, genellikle öğrenme sürecine daha fazla katılım gösterirler ve bu katılım, onların öğrenme hedeflerine ulaşmada daha kararlı olmalarını sağlar. Bu öğrenciler, zorlu görevlerle karşılaştıklarında bu görevleri aşmak için daha fazla çaba harcarlar ve hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlı bir şekilde ilerlerler. Akademik zorluklarla

karşılaştıklarında ise, pes etmek yerine bu zorlukların üstesinden gelmeye yönelik daha fazla gayret gösterirler ve bu da onların başarı düzeylerini artırır (Allari vd., 2020: 259; Doménech-Betoret vd., 2017: 1; Kuo vd., 2021; Masud vd., 2016: 121). Zhen ve diğerleri (2017: 210) tarafından yapılan bir araştırmada ise, bireylerin davranışsal ve duygusal bağlılık düzeylerinin öz yeterlik inançları tarafından şekillendirildiği öne sürülmüştür. Bu bulgu, öz yeterlik inancının öğrencilerin okulda kendilerini nasıl hissettiklerini, nasıl davrandıklarını ve okula olan bağlılıklarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuç değişkeni olarak ele alınan okula bağlılık, bireysel ve çevresel birçok faktörden etkilenen, aynı zamanda bu faktörlerin üzerinde de etkili olabilen dinamik bir kavram olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, okula bağlılığı artıran bireysel faktörlerin ve çevresel etmenlerin karşılıklı ilişkilerini anlamak, bu konuya yönelik farkındalığı artırabilir ve okul ortamlarının iyileştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunabilir. Araştırmada, zekâya yönelik inançların okula bağlılık üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi, öz yeterlik ve sosyal bilişin bu ilişkideki aracılık rolünün anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu süreç, eğitim sistemlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırarak okula olan bağlılıklarını güçlendirmelerine olanak tanıyacak müdahale stratejilerinin tasarlanmasını sağlayabilir. Elde edilen bulgular, öğrencilere yönelik daha hedeflenmiş ve etkili destekleyici yaklaşımların uygulanmasına olanak tanıyacak, böylece öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarını, sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve uzun vadede yaşam kalitelerinin artmasının üzerinde olumlu etki yaratabilir. Yukarıdaki açıklamalar araştırmaya konu alan değişkenler, ve bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine bütün olarak bakıldığında bu araştırmanın temel problemi öğrencilerin zekâya yönelik inançlar ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin aracılık rolünü ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, zekâ inançlarının alt boyutları ile okula bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve sosyal bilişin alt boyutlarının aracılık rolünün incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda ilk olarak sosyal biliş ölçeği'nin

(SBÖ) uyarlama çalışması gerçekleştirilmiş ve sonrasında aracılık modeli incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde bu araştırmanın alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.1. Öğrencilerin zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2. Öğrencilerin zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının psikolojik yardım alma durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.3. Okula bağlılığın alt boyutları, artımsal zekâ inancın alt boyutları, öz yeterliğin alt boyutları ve sosyal bilişin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?
- 1.4. Artımsal zekâ inanç ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık rolü var mıdır?
- 1.5. Artımsal zekâ inanç ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık rolü var mıdır?
- 1.6. Varlık zekâ inanç ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık rolü var mıdır?
- 1.7. Varlık zekâ inanç ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık rolü var mıdır?
- 1.8. Zekâ inançlarının alt boyutları olan artımsal ve varlık zekâ inancının, okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanlarının çoklu aracılık rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri

Okula bağlılık , öğrencilerin sadece zihinsel değil sosyal ve duygusal olarak da okula yönelik aidiyetini ifade etmekte ve bu aidiyet sadece öğrencilerin bireysel gelişimini değil aynı zamanda toplumsal değişim ve gelişimi de etkilemektedir. Okula bağlılık

öğrencinin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda sorumluluk duygusunu, okul içinde olumlu davranış geliştirmesine katkı sağladığı gibi psikolojik anlamda kendisini daha iyi hissetmesi, sosyal ilişkilerini güçlendirmesi açısından da oldukça önemlidir. Fredericks ve diğerlerine (2004) göre, okula bağlanma olmadığında akademik başarısızlık, sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terki gibi problemler gözlenmektedir. Bu durum, kişisel ve toplumsal açıdan olumsuz yaşantılara, öğrenciler için eğitim harcamalarının heba olmasına, öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına yol açmakta ve bu nedenle okula bağlılığı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Bu araştırmada zekâya yönelik inançlar, öz yeterlik, sosyal biliş gibi değişkenlerin okul bağlılığı ile ilişkisi ortaya konulacak ve elde edilen bulgular ile okul bağlılığını etkileyen faktörlerin belirlenerek gerekli önlemlerin alınmasında araştırma bulguları önemli veriler sağlayacaktır. Okula bağlılık öğrencilerin sadece akademik başarısını değil aynı zamanda onların sosyal duygusal ve bireysel gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma ile elde edilen bulguların anne babalara, eğitimcilere, öğrencilere ve okul ile ilgili politika üreticilerine önemli veriler sağlayacağı gibi araştırma bulgularının eğitim planlamalarına da rehberlik etmesi beklenmektedir.

Zekâya yönelik inançlar, öz yeterlik, sosyal biliş gibi değişkenlerin okul bağlılığı ile ilişkisini konu alan araştırmaların oldukça sınırlı olması bu araştırmayı önemli ve özgün kılan faktörlerden biridir. Bu değişkenlerin çoklu aracılık modeli ile test edilmesi de bu araştırmayı oldukça önemli ve özgün kılmaktadır. Bununla birlikte zekâya yönelik inançlar, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş ölçek puanlarının araştırmaya alınan öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu ortaya konularak riskli grupların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından da araştırmanın özel bir öneme sahip ifade edilebilir.

Bu araştırma ile sosyal biliş ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Uyarlanan bu ölçme aracının Türkiye’de yeni araştırmaların yapılmasına fırsat verecek olması ve bu konudaki farkındalıkların artmasına katkı sağlayacak olması da bu araştırmayı önemli kılan faktörlerdendir.

1.3. Varsayımlar

1- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerini içtenlikle ve kendi düşüncelerini ifade edecek şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1- Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formuna, zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal bilişi değerlendirmek için kullanılan ölçme araçlarına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

2- Araştırma; İstanbul Sabahattin Zaim üniversitesi öğrencilerle sınırlıdır.

3- Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Zekâ inançlar: Zekâ ile ilgili inançlar, insanların zekânın gelişebilirlik veya sabitlik durumuna dair sahip oldukları düşünceler olarak iki ana grupta incelenebilir: birincisi, zekânın zamanla gelişebileceğine inanan artımsal zekâ inancı; ikincisi ise zekânın sabit ve değişmez olduğuna inanan varlık zekâ inancıdır (Dweck, 2000c).

Okula bağlılık: Okula bağlılık çok boyutlu yapısı nedeniyle üç bakış açısıyla tanımlanabilir: davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık. Davranışsal bağlılık, öğrencinin çaba, ısrar ve okul etkinliklere ve öğrenme sürecine aktif katılımını ifade eder (Fredricks vd., 2004: 3). Bilişsel bağlılık, öğrencinin planlama, izleme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel stratejileri kullanarak öğrenme sürecini yönetmesini ifade eder (Yang vd., 2021: 2017). Duyuşsal bağlılık, öğrencinin okula karşı sahip olduğu duygusunu, tutumunu, okula aidiyet duygusunu, olumlu hissini ve akademik faaliyetlere ilişkin algısını ifade eder (Tvedt vd., 2019: 7).

Öz yeterlik: Algılanan öz yeterlik, insanların kendi yeteneklerine olan güvenidir. Öz yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiğini ve davrandığını belirler (Bandura, 1994e: 1).

Sosyal biliş: Kendinin ve başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlayabilme, zihinsel durumlarını ses tonundan, yüz ifadelerinden ve vücut hareketlerinden çıkarımda bulunabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu beceriler aracılığıyla, insanlar başkalarının ve kendilerinin davranışlarını tahmin edebilir ve açıklayabilir ve bu vesileyle sosyal etkileşimlerde daha fazla başarılı olabilir (Hoogenhout ve Malcolm-Smith, 2017: 244).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan okula bağlılık, zekâ inançları, öz yeterlik ve sosyal biliş ile ilişkin literatür incelemeleri ve teorik bilgileri sunulmaktadır.

2.1. Okula Bağlılık

Başlangıçta okula bağlılık akademik başarısızlığı açıklamak için ortaya çıkan ve eğitime ilişkin reformları kabul edilen bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Fredricks vd, 2004: 60). Okula bağlılık, farklı tanımlamalarla literatürde ele alınan bir kavramdır. Okula bağlılık, öğrencilerin okulun değer ve amaçlarını içselleştirmesi, aidiyet duygusu hissetmesi ve sonrasında okul ile ilgili yükümlülüklerini yerine getirmek istemesi ve bunun sonucunda da başarılı olma isteklerinin artması ile tanımlanır (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018: 206). Libbey (2004: 275)'e göre okula bağlılık, öğrencinin okula olan sevgisi, olumlu akran ilişkileri, aidiyet duygusu ve okulun akademik standartlarıyla tutarlı davranış olarak tanımlanmaktadır. Finn (1989: 572)'e göre, okula bağlı öğrenciler, kendilerini okulun bir parçası olarak hisseden, aidiyet duygusu yaşayan ve okulun her yönüne katılan öğrencilerdir. Okula bağlılık öğrencilerin eğitim ve akademik faaliyetlerine harcadığı zaman ve enerji, öğrenme sürecinde sürekli değişimin yanı sıra başarılarını da arttıracabileceklerini ifade etmektedir (Scheffel, 2016: 58).

2.1.1. Okul Bağlılığına İlişkin Modeller

2.1.1.1.Finn'in modeli

Finn'in (1989: 573) modelinde okula bağlılık iki bileşenden oluşmaktadır: davranışsal bağlılık ve duyuşsal bağlılık. Davranışsal bağlılık: Sınıfa ve okul etkinliklerine katılım düzeyi, öğretmenlerin sorularını yanıtlamak, öğrencinin okulun kurallarına uyma, katılım gösterme ve okul etkinliklerine aktif olarak katılma gibi gözlemlenebilir davranışları içerir. Bu bileşen, öğrencinin okula yönelik olumlu davranışlar

sergilemesini ve okulun hedeflerine aktif bir şekilde katkıda bulunmasını ifade eder. Öğrencilerin okula devam etme, ödevlerini zamanında yerine getirme ve sınıfın içindeki etkinliklere katılım gösterme gibi davranışları, davranışsal bağlılığın birer göstergesi olarak tanımlanır. Duyuşsal bağlılık (Özdeşleşme): öğrencinin okula aidiyet duygusu ve öğrenmeyle ilgili sonuçlara değer vermeyi, okula ve okulda gerçekleşen etkinliklere yönelik duygusal bir bağlılık hissetmesini ifade eder. Bu bağlılık, öğrencinin okulda olmaktan keyif alması, arkadaşlık ilişkileri kurması ve okul ortamına uyum sağlaması gibi faktörleri içerir. Finn'in (1989:573) modeline göre, duygusal ve davranışsal bağlılığın birbiriyle etkileşim içinde olduğu ve birbirini olumlu yönde desteklediği öne sürülmektedir. Örneğin, öğrencinin duygusal olarak okula bağlı hissetmesi, onun okuldaki davranışlarını etkileyerek olumlu bir tutum sergilemesine yol açabilir. Aynı şekilde, olumlu davranışlar sergileyen bir öğrencinin de duygusal bağlılığı artabilir. Bu model, öğrencilerin okula olan bağlılığının önemini vurgulamakta ve bu bağlılığın akademik başarı, okulda tutunma ve öğrenci refahı gibi birçok alanda olumlu sonuçlar doğurabileceğini öne sürmektedir. Öğrencilerin okula duygusal ve davranışsal bağlılık geliştirmeleri, motivasyonlarını artırabilir, okulda daha başarılı olmalarını sağlayabilir ve genel olarak daha olumlu bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin özdeşleşme duygusu, bağlantı, ilgi, katılım, bağlılık ve taahhüt gibi olumlu duyguları beraberinde getirirken, özdeşleşme eksikliği yabancılaşma ve geri çekilme gibi olumsuz duyguları tetikler (Finn,1989:579). Katılım gösteren öğrenciler aktif davranışlar sergilerken, katılım göstermeyenler ise devamsızlık, yıkıcı davranışlar ve okul terkini tercih ederler (Finn, 1989:579).

Finn (1989) aynı zamanda Katılım-Özdeşleşme modelinden yola çıkarak Geri Çekilme Döngüsü 'nü de açıklamıştır. Bu döngüde fiziksel ve duygusal olmak üzere iki geri çekilme türü bulunmaktadır. Fiziksel geri çekilme başarısızlığa yol açmakta ve başarısızlık da duygusal geri çekilmeyi beslemektedir. Duygusal geri çekilme ise fiziksel geri çekilmeyi desteklemektedir. Finn'e (1989:573) göre öğrencinin başarısızlığı, davranış sorunlarına yol açmaktadır. Hayal Kırıklığı-Öz Saygı Modeline göre başarısızlık öz saygının düşmesine yol açar, düşen öz saygı da sorunlu davranışları tetikler. Bu sorunlu davranışlar ise başarısızlığı artırarak bir döngü oluşturur.

2.1.1.2. Newmann'ın Modeli

Newmann'a (1981:201) göre, okula yabancılaşma kavramı öğrencilerin duygusal ve sosyal bağlılık eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve okula olan ilgileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir. Yabancılaşma duygusu genellikle öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle yeni bir okula geçiş yaptıklarında veya okul ortamında kendilerini dışlanmış hissettiklerinde, öğrenciler yabancılaşma deneyimleyebilirler. Bu durumda, sosyal ilişki kurmakta zorlanabilir, derslere katılım düşebilir ve motivasyonlarını kaybedebilirler. Newmann'ın (1981:208) çalışması, yabancılaşmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yabancılaştıklarında, öğrenciler genellikle derslere olan ilgilerini ve motivasyonlarını kaybederler, bu da akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler ve başarısızlık riskini artırır.

Newmann (1981:208) yabancılaşmanın öğrencilerin sosyal ilişkileri, akademik beklentileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul kültürü gibi faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu faktörler olumsuz deneyimlerle birleştiğinde öğrencilerde yabancılaşma hissi oluşur. Newmann'ın araştırması, yabancılaşmanın öğrencilerin akademik başarı ve bağlılık üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Okullar, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak politikalar ve programlar geliştirerek yabancılaşmayı azaltabilir ve bağlılığı artırabilir.

2.1.1.3. Astin'ın Modeli

Öğrenci katılımı, yüksek öğrenimdeki öğrencilerin aktif olarak derslere, etkinliklere ve topluluklara katılmalarını ifade eden önemli bir kavramdır. Astin (1984:297) tarafından ortaya atılan "Öğrenci Katılımı Teorisi", öğrencilerin üniversite deneyimlerindeki katılımlarının öğrenme, gelişim ve başarıları üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Astin'nin (1984:301) teorisi, öğrenci katılımını iki temel boyuta ayırır: Öğrenci girdileri (öğrenci özellikleri) ve öğrenci çıktıları (okul sonuçları). Öğrenci girdileri, öğrencinin başlangıçta sahip olduğu özellikleri ve deneyimleri içerir. Bu özellikler arasında demografik faktörler, akademik geçmiş, kişilik özellikleri ve motivasyon yer alır. Öğrenci çıktıları ise öğrencinin okul süreci boyunca elde ettiği başarılar, mezuniyet oranı ve genel yaşam tatmini gibi sonuçları

içerir. Astin'in teorisine göre (1984:301) öğrenci katılımı bu iki boyut arasındaki etkileşime dayanır. Öğrenci girdileri, öğrencinin okula uyum sağlaması ve katılım düzeyini etkiler. Örneğin, yüksek motivasyona sahip bir öğrenci, daha fazla derslere katılma ve okulda aktif olarak yer alma eğiliminde olacaktır. Bu da öğrenci çıktılarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenci katılımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Derslere düzenli katılan, öğretmen-öğrenci etkileşimine aktif olarak dahil olan ve öğrenme sürecine aktif katkıda bulunan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde etme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, öğrenci katılımının öğrencilerin mezuniyet oranlarını ve genel yaşam tatminini artırdığı da gözlemlenmiştir. Astin öğrenci katılımında, içsel süreçlerin önemi vurgulanmasına rağmen davranışların kritik bir rol oynadığı belirtmektedir. Yüksek katılım gösteren öğrenciler daha fazla zaman ve enerji harcarken, düşük katılım gösterenler daha az zaman harcar ve devamsızlık yapma eğilimindedirler. Öğrenci katılımını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler okul kültürü, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci destek hizmetleri, akademik program çeşitliliği ve sosyal etkinlikler gibi unsurlardır. Öğrencilerin güvenli hissetmeleri, sosyal ilişkiler kurmaları ve akademik destek almaları önemlidir. Okul yönetiminin bu faktörlere odaklanarak öğrenci katılımını teşvik eden politika ve programlar geliştirmesi gerekmektedir (Astin, 1984:307).

2.1.1.4. Tinto'nun Modeli

Tinto (1975: 89), üniversite öğrencilerin neden okulu terk ettiklerini ve bu terkin nasıl önlenebileceğini anlamak için kapsamlı bir model geliştirmiştir. Tinto'ya göre okul terkinin karmaşık bir süreç olduğunu ve birden fazla faktörden etkilendiğini öne sürmüştür. Model, öğrencilerin terk etme eğilimlerini açıklamak için dört ana unsurdan oluşmaktadır:

a- Öğrencinin Özellikleri: Öğrencinin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, etnik kökeni ve akademik yetenekleri gibi kişisel özellikler, okul terki üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu unsurlar, öğrencinin okul ortamına uyumunu ve bağlılığını etkilemektedir.

b- Akademik Entegrasyon: Öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi etkileşimleri, okul terki üzerinde belirleyici faktörlerdir. Tinto, öğrencilerin

okuldaki entegrasyon düzeylerinin, terk riskini etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

c- Sosyal Entegrasyon: Okulun sosyal yapısına dahil olma, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal etkileşimler, öğrencilerin okula bağlılığını ve terk riskini etkileyen faktörlerdir. Tinto, sosyal entegrasyonun öğrencilerin okula devam kararını etkileyen güçlü bir belirleyici olduğunu savunmaktadır.

d- Kurumsal Destek: Okulun, öğrencilerin başarılarını desteklemek ve terk riskini azaltmak için sağladığı kaynaklar ve hizmetler bu unsuru oluşturmaktadır. Tinto, kurumsal destek düzeyinin, öğrencilerin okula bağlılığını güçlendirerek terk riskini azaltabileceğini öne sürmektedir.

Tinto'nun 1975 yılında önerdiği model, başlangıçta okul terkinin açıklanması için geliştirilmiş olsa da aynı zamanda okul bağlılığıyla da ilişkilendirilebilecek bir modele sahiptir. Tinto'ya göre, öğrencilerin okula olan bağlılığı, akademik, sosyal ve kurumsal faktörlerin bir kombinasyonu ile şekillenir. Bu faktörler, öğrencilerin okulda olumlu bir deneyim yaşamasına ve okula bağlılık duygusu geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bunun sonucunda, öğrenciler okul terkinin azaltılma eğiliminde olurlar.

2.1.1.5. Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in Modeli

Fredricks ve diğerleri (2004:60) okula bağlılığın çok boyutlu olarak ele alan bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşım tarafından önerilen bu çok boyutlu modele göre okul bağlılığı (1) çok boyutlu, (2) kapsayıcı ve (3) işlenebilir/biçimlendirilebilir olmak üzere üç bileşenden oluşan bir kavram olarak değerlendirilmekte ve bu anlayış güncel yaklaşımlar (Appleton vd., 2008: 369; Furlong vd., 2003: 216) tarafından da benimsenmektedir. Fredricks ve diğerleri (2004:60) Bağlılık Modeli, bireylerin katılımına katkıda bulunan birbiriyle ilişkili üç boyut önermektedir: Davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık. Okul bağlılığını oluşturan bu boyutlar birbirinden kopuk değil; aksine aralarında dinamik bir ilişki bulunan, birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ve öğrencinin okula olan bağlılığının bu etkileşimden kaynaklandığını savunmaktadırlar. Örneğin, bir öğrencinin düşük akademik motivasyonu, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin zayıf olması nedeniyle ortaya çıkabilir. Aynı şekilde, bir öğrencinin evdeki destekleyici bir öğrenme ortamına sahip olması, okula olan

bağlılığını artırabilir. Fredricks ve diğerleri (2004) bağlılık modeli bu araştırma kapsamında benimsenen okul bağlılığı anlayışını da temsil etmektedir. Aşağıda bu yaklaşımın üç boyut olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılığın ilişkin tanımlamalara yer verilmiştir:

a) Davranışsal Bağlılık:

Davranışsal bağlılık gözlemlenebilir eylemleri ve öğrenme etkinliklerine katılımı kapsar. Görevle ilgili davranışları, katılımı ve görevlere yatırılan çabayı içerir. Yüksek düzeyde davranışsal bağlılık sergileyen öğrenciler odaklanır, dikkatlidir ve sınıf tartışmalarına ve etkinliklerine aktif olarak katılırlar. Bu boyut, kolayca gözlemlenebilen ve ölçülebilen görünür katılım göstergelerinin önemini vurgulamaktadır (Fredricks vd., 2004: 62). Akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılma ve katılma isteği, bu etkinliklere katılırken odaklanma, çaba gösterme, ısrar etme, ilgi gösterme, soru sorma ve sınıf tartışmalarına katılma gibi davranışlardan oluşmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012: 11).

b) Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık, bireylerin öğrenme sırasında deneyimledikleri duygusal veya duygusal tepkileri ifade eder. Öğrencilerin hissedebilecekleri ilgi, zevk, can sıkıntısı veya hayal kırıklığı gibi olumlu ve olumsuz duyguları kapsar. Duyuşsal katılım, motivasyonu ve öğrenme çıktılarını şekillendirmede duygusal deneyimlerin rolünü vurgular. Duyuşsal olarak meşgul olan öğrenciler, çaba harcamak ve zorlu görevlerde sebat etmek için daha fazla isteklilik gösterirler (Fredricks vd., 2004: 67).

c) Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık öğrencinin kendi eğitimine ve okuluna katkıda bulunması ve öz-düzenleme becerilerini kullanmasıyla ilgilidir. Bu boyut, öğrencinin sınırlarını zorlaması, zorlukları kabul etmesi, yoğun çaba harcaması, esnek olması, başarısızlıkları olumlu bir şekilde karşılaması ve uzmanlaşma için çaba göstermesi gibi unsurları içerir. Öz-düzenleme ise öğrencinin planlama, izleme, değerlendirme

gibi üst düzey bilişsel stratejileri kullanarak öğrenme sürecini yönetmesini ifade eder. Ayrıca, bilgiyi hatırlama, organize etme, anlama için farklı öğrenme stratejilerini kullanma ve dikkat dağıtıcıları kontrol etme becerileri de önemlidir (Fredricks vd., 2004:64).

2.1.1.6. Appleton'un Modeli

Appleton vd., (2006: 428) tarafından geliştirilen okul bağlılığı modeli, Connell ve Wellborn (1991: 51) ile Finn (1989: 571) tarafından yapılan çalışmalara ve Check-Connect programı uygulamalarına dayanmaktadır. Bu modele göre okula bağlılık dört boyuttan oluşmaktadır: Davranışsal, duygusal, akademik ve psikolojik bağlılık.

Psikolojik bağlılık boyutu, duygusal bağlılık boyutuna karşılık gelir ve özdeşleşme, ait olma, okulun bir üyesi haline gelme gibi durumları içerir. Davranışsal bağlılık boyutu ise okul devam etme, sınıf içi ve dışı faaliyetlere gönüllü olarak katılım gösterme gibi davranışları kapsar. Akademik bağlılık ise ödevlerin-görevlerin zamanında tamamlanması, mezuniyet için kredi toplanması ve ev ödevlerinin tamamlanması gibi konuları içerirken; bilişsel bağlılık ise öz düzenleme, öğrenmeye değer verme, okul ve gelecek arasındaki ilişkiyi fark etme ve strateji geliştirme gibi durumları içerir. Akademik ve davranışsal bağlılık boyutları okul bağlılığının dışsal göstergeleri olarak kabul edilirken, bilişsel ve psikolojik bağlılık boyutları ise bağlılığın içsel göstergeleri olarak görülmektedir (Appleton vd., 2006: 457).

2.1.1.7. Hirschi'nin Modeli

Hirschi'nin (1969) teorisi, sosyal kontrol kavramını toplum, organizasyonlar ve okullar gibi kurumlara genişleterek bu ilişkileri açıklamayı amaçlamaktadır. Bu hipotez, öğrencilerin topluma bağ kuramadıklarında, karakterlerinin dışına çıkabileceklerini öne sürüyor. Hirschi (1969), okul ile bağlanmayı sosyal kontrol teorisi ile açıkladı. Okuluna bağlı hissedenden ergenlerin, sosyal beklentileri karşılamak ve öğretmenleriyle akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmak istedikleri için daha az riskli davrandığını iddia etti.

Bu bileşenler arasında ahlaki ilkelerin veya geleneksel toplumsal normların önemine dair dahil edilmiş inanç, aileye, arkadaşlara ve eğitimcilere bağlılık, okula ve kariyere

bağlılık ve toplumsal olarak arzu edilen başarı ve statü hedeflerine ulaşmak için gereken faaliyetlere katılım yer alır. Öğrenciler, evde örnek aldıkları ve değer verdikleri ebeveynleri ve okulda öğretmenleri ile olan ilişkileri aracılığıyla, etraflarındaki diğerlerinin duygularını ve fikirlerini dikkate alarak ve şu anda yürürlükte olan toplumsal normlara aykırı eylemlerden kaçınarak davranmayı öğreneceklerdir. Sınıfta öğretmenleriyle yakın bir ilişki geliştirmek, öğrencileri eğitimi başarılı bir kariyere yatırım olarak görmeye teşvik eder ve onları hedeflerine ulaşmaya zorlar.

Bu özveri sayesinde çocuklar, kurallara uygun bir şekilde hareket etme, görevlerini yerine getirmek için riskli veya sapkın davranışlardan kaçınma ve kurumlarına karşı bir sorumluluk duygusu kazanma konusunda daha iyi bir şekilde yetkin hale geliyorlar.

2.1.2. Okula Bağlılığın Sonuçları

Yapılan araştırmalara göre, okula bağlılık öğrencilerin kısa ve uzun vadeli sonuçları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre okula bağlılık akademik başarıyla (Kaya ve Boyraz, 2021: 148; Kızıldağ vd., 2017:112; Chase vd., 2014:885); akademik ve genel öz yeterlik ile (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018: 205; Karamanlı, 2019); okul yaşam kalitesi ile (Dönmez, 2016); geleceğe dair olumlu beklentiler ile (Baş ve Altun, 2020: 207); okul terki ve devamsızlık ile negatif yönlü (Rumberger ve Lim, 2008:2; Wang ve Fredricks, 2014: 722); okul tükenmişliği ile (Kaya, 2017; Demirci, 2020a: 91); okul terki riski ve antisosyal davranış riski ile anlamlı şekilde ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Okula bağlılık öğrencinin akademik olmayan çıktılarıyla da ilişkilidir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre okula bağlılık, riskli davranışlar, madde kullanımı, suç işleme, ergenlerin problemleri davranışları ve zorbalık gibi olumsuz faktörlerle negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Wang ve Fredricks, 2014: 722; Şimşek ve Çöplü, 2018:18: 252; Li ve Lerner, 2011:233). Ayrıca, okul bağlılığının benlik saygısı, sosyal-duygusal beceriler, iyi oluş ve psikolojik sağlamlık gibi olumlu öğrenci çıktılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Karaşar ve Kapçı, 2016:21; Demirci, 2020a:1573; Karamanlı, 2019; Turgut ve Çapan, 2017:162).

2.2. Örtük Zekâ Teorisi

Örtük zekâ teorisi, insanların kendi zekâlarının doğası hakkında neye inandıklarını ifade etmektedir (Dweck, 2000c). Bu inançlar PISA'da öğrenci iyi oluşunun bilişsel bir boyutu ve eğitim sonuçlarını etkileyen bir faktör olarak kabul edilmiştir (OECD, 2019: 75). Öğrenilmiş çaresizlik alanında yapılan çalışmalar, Dweck'un (1975a: 674-685) çalışmaları ve Dweck ve Leggett'in (1988: 256) çalışmaları bu teorinin esas temellerini oluşturmaktadır. Dweck ve Leggett (1988: 256) tarafından yapılan çalışmalar, hedefe yönelik bir motivasyon modeli önermiştir. Bu yaklaşım anlamsal sistemlerden (inançlardan) oluşmaktadır. Bu inançlar, bireyin dünyasını düzenleyen, deneyimlerine anlam kazandıran anlamsal sistemidir. Bireyin davranışlarına yön veren ve başkaları tarafından onun davranışını tahmin etmesini mümkün kılan anlamsal sistemdir. Başka bir deyişle zekâ inançları, bireyin kendisi, dünya ve içinde yaşayan insanlar hakkındaki yargılarının temelidir.

İnsanların kendilerine ilişkin inançları farklı bir psikolojik dünya yaratır ve bu da aynı durumdaki kişilerin farklı performans göstermesine yol açar. İnançlar kişiye ne olacağını tahmin etme yeteneği verir ve başkalarının da onun davranışını tahmin etmesini mümkün kılar (Dweck ve Leggett, 1988: 258).

İnsanların zekâ hakkındaki inançları örtük zekâ teorisinde tartışılmaktadır. Bu teoriye göre insanların zihin yapılarıyla ilişkili inançlarını artımsal zekâ inanç ve varlık zekâ inanç olmak üzere iki zıt boyuttan oluşan bir yapı olarak ifade eder. Artımsal zekâ inancını benimseyen öğrenciler, zekânın bireysel çabalar ile zaman içerisinde geliştirilebilen, artırılabilen, kontrol edilebilen, dinamik, yeteneklerine güvenen, esnek ve değişen bir özellik olduğuna inanırlar. Bu bireylerin inancı, eğer daha çok çalışırlarsa daha çok öğrenecekleri ve yeteneklerinin gelişeceği yönündedir. Varlık zekâ inancını benimseyen öğrenciler, zekânın sabit ve belli bir ölçüye sahip olduklarına inanırlar. Bu bireylerin inancı, zekâ özelliği çok miktarda var ise bunun çok iyi olduğuna, az miktarda bu özelliğe sahip ise onu değiştirmek için hiçbir şey yapılamayacağı yönündedir. Ayrıca bu özelliğe çok fazla sahip olup olmadıkları konusunda endişe duyabilmektedirler (Dweck ve Leggett, 1988: 257-258). Zekâ inançları eğitim yaşamında öğrenciler için önemli işlevsel desteği olacaktır (Dweck, 2006d). Bu işlevsel desteklerin açıklamasına aşağıda yer verilmiştir:

1. **Okuldaki hedefler, öğrencilerin zekâ inançlarından etkilenir:** Bu durum, öğrencilerin okulda araştırma ve öğrenme konusunda ilgi duymalarını sağlar.
2. **Öğrencilerin denemeye yönelik inançları, zekâ inançlarını etkiler:** bu durum, çabayı olumlu ya da olumsuz olarak görmek anlamına gelir.
3. **Başarısızlıkların nasıl açıklanacağını etkiler:** Başarısızlığın farkında olmamak veya yanlış yöntemler veya denemeler yapmamak.
4. **Başarısızlık sonrası izlenen taktikler:** Çabadan vazgeçmek veya bunu yapmak için gerekli olan kararlılığını göstermek.

Bireylerin zekâ inançları akademik başarıyı etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, artımsal zekâ inançlarının öğrenciler tarafından performans amaçlarının seçimine ve bireyler tarafından olumlu akademik sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Costa ve Faria, 2020: 43; Sisk vd., 2018: 549). Zekâyla ilgili tek bir inanç küçük görünse de bu inançların her birinin kendi motivasyon bağlamına sahip olduğu akılda tutulmalıdır. Varlık ve artımsal zekâ inançlarında olan bireysel farklılıklar, bireyler arasındaki öğrenme stratejileri, hedef yönelimi, okulda aktivitelere çalışmak için sarf edilen zaman, öz disiplin ve akademik başarı gibi çeşitli eğitim sonuçlarıyla ilişkilidir (Dweck, 2006d).

2.2.1. Dweck'in Sosyal-Bilişsel Yaklaşımı

Dweck'in sosyal-bilişsel yaklaşımı, akademik başarıyla ilgili motivasyonel-bilişsel faktörler arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Dweck, 2000c). Dweck(2000c)'e göre bir öğrencinin başarısında belirleyici faktörlerden biri öğrencinin başarısızlıklarla ve engellerle nasıl başa çıkabileceğidir. Neden bazı öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında kendilerini güçsüz hissederken, bir başka grup zorluklara istekle, ısrarla ve özgüvenle yaklaşıyor? Neden bazı öğrenciler kendi zekâlarının yeterliliğine güveniyor, diğerleri ise geliştirmeye güveniyor? Dweck'in modeli, insanların zekâsının doğası hakkındaki farklı inançları, insanların zorlu görevlere farklı tepki vermelerinin bir nedeni olarak görüyor. Dweck (2006d) insanların engeller ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında neden farklı tepkiler verdiklerini araştırmak amacıyla ilginç sonuçlara ulaştı. Dweck ve diğer araştırmacılar (Diener ve Dweck,

1978: 453; Dweck ve Leggett, 1988: 257) çalışmalarında insanların engeller ve başarısızlıklarla karşı karşıya kaldıklarında iki farklı başa çıkma tarzı kullandıklarını belirlemişlerdir: uyumsuz çaresizlik başa çıkma tarz ve uyumlu ustalık odaklı başa çıkma tarzı. Çaresizlik başa çıkma tarzına sahip olan bireyler zorluklardan kaçınırlar, denemekten vazgeçerler, başarısızlıklarını yetenek ve zekâ eksikliğine bağlarlar, olumsuz duyguları ve başarısızlık durumunda zayıf ve bozulmuş performans gösterirler. Öte yandan ustalık odaklı başa çıkma tarzına sahip bireyler ise zorluklar ararlar, olumlu duygular gösterirler, başarısızlıklara çözüm odaklı yaklaşırlar ve başarısızlık durumunda etkili bir performans sergilerler. Dweck'e (2000c) göre başarısızlıklar ve engellerle yüzleşmede bireyler arasındaki farkı belirleyen temel faktör, zekâ ve yetenek değil, kişinin zekâ yapısı hakkındaki inançlarıdır.

Dweck ve diğerleri (2000) bireylerin hem içsel hem de edinilmiş nedenlerle yeterlilik aradıklarını ve bunun öğrenme amaçları olarak başladığını belirtmektedir. Bu süreçte kişinin bilinçli öğrenmesi ve içsel becerilerini geliştirme amaçları sürdürülür ve performans amaçları ile birleştirilir ve diğer bireyler arasında benlik kavramının bir parçası haline gelir. Öğrenme amaçları, bireylerin beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için yeni kaynaklar ve fırsatlar aramaya yönlendirirken, performans amaçları olumsuz değerlendirmeden kaçınan ve olumlu onaylar arayan bir tutumu yansıtır. Bu iki hedef (öğrenme ve performans) farklı sonuçlara yol açmaktadır. Başarı amaçlarına odaklanmak bireyleri çaresiz başa çıkma tarzına karşı daha savunmasız ve savunmacı hale getirirken, öğrenme amaçlarına odaklanmak ustalık odaklı başa çıkma tarzına karşı daha savunmasız hale getirir.

Dweck ve Leggett (1988:257-260) bu iki farklı sonucu, kişinin yeterlilik hakkında sahip olduğu örtük zekâ teoriye bağlayarak iki farklı inanç tanımlamıştır: artımsal ve varlık zekâ inanç.

2.2.1.1. Artımsal Zekâ İnanç

Artımsal zekâ inançlara sahip olan bireyler, zekânın geliştirilebilen, kontrol edilebilen ve esnek bir nitelik olduğuna inanırlar. Bu inanca sahip olan bireyler geçmiş başarısızlıkların üstesinden gelmeye çalışırlar, becerilerini geliştirmeye ve bilgi edinmeye vurgu yaparlar ve başarısızlıklar karşısında pes etmeme eğilimindedirler, amaçları akıllı görünmek değil, bilgi ve becerilerini geliştirerek akıllı olmak isterler.

Zamanlarını ve çabalarını uğraşlarına adanarak daha akıllı, daha zeki ve daha yetenekli olabilecekleri fikrini benimserler. Bireylerin sahip olduğu inançlar, düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir (Dweck, 2000c: 2-3).

2.2.1.2. Varlık Zekâ İnanç

Varlık zekâ inancına sahip olan bireyler iyi performans elde etmeye odaklanırlar, zekânın artırılmayan sabit bir nitelik olduğuna inanıyorlar ve sorunların üstesinden gelmek için minimum çaba harcarlar (Dweck, 2000c: 3-4). Dweck (2006d), yeni bir terminolojide, zekânın sabit ve kontrol edilemez olduğuna inanan bireyleri sabit zekâ inancına sahip bireyler olarak ve zekânın gelişebilen bir özellik olduğuna sahip bireyleri gelişimsel zekâ inancına sahip olan bireyler olarak adlandırmıştır.

Dweck'e (2000c: 29) göre insanların zekâ hakkındaki inançları tutarlı ve tutarsız motivasyon kalıplarından kaynaklanmaktadır. Dweck'e göre eğer öğrenciler zekâyı sabit ve değişmez bir özellik olduğunu inanıyorlar ise, performanslarının nasıl değerlendirileceği konusunda her zaman endişe duyacaklarına inanmaktadır. Bu sonuca göre, zorlayıcı akademik görevlerle karşılaştıklarında kaçınma davranışlarını göstereceklerdir. Öte yandan öğrenciler zekâyı sabit olmayan, esnek ve artırılabilir bir özellik olarak görürlerse davranışlarının mevcut düzeyini deneyerek ve karşılaştırarak daha yüksek bir zekâ becerisi düzeyine ulaşmaya çalışacaklardır. Sonuç olarak bu kişiler görevlerle ve zor durumlarla yüzleşmekten korkmazlar, öğrenme fırsatlarını kolay kaybetmezler ve sürekli olarak becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Dweck'e (2000c: 15) göre zekâ inançlarının ve hedef yönelimlerinin davranışsal ve duygusal sonuçları, bireyin yetenek ve yeterliliklerine ilişkin algısına göre farklılık göstermektedir. Buna göre, varlık zekâ inançlarına inanan öğrenciler, öğrenciler her zaman öğretmenlerinden, sınıf arkadaşlarından ve diğerlerinden olumlu yargılar alma endişesi içindedirler ve eğer bireysel yetenek ve yeterlilikleri hakkında olumlu düşünceye sahip değillerse öğrenilmiş çaresizlik soruna maruz kalırlar. Bu kişiler problem çözme ve ödev yapma konusunda devamlılık göstermeyip ve hatta davranışlarını kontrol etme becerilerini kaybederler. Öte yandan, artımsal zekâ inancına sahip kişiler, eğer bireysel yetenek ve yeterlilikleri hakkında olumlu düşünceye sahiplerse, zorlukları ve ödevleri memnuniyetle karşılar, akademik görevlerini tamamlamakta devamlılık gösterirler ve davranışlarını kontrol edebilirler.

Her zaman yeteneklerini geliştirmenin ve yeni beceriler kazanmanın yollarını ararlar. Bu grup öğrenciler, bireysel yetenek ve yeterlilikleri hakkında olumlu veya olumsuz düşünceye sahip olsalar da her zaman engeller ve zorluklar karşısında pes etmeme eğilimindedirler ve davranışlarını kontrol edebilirler.

Örtük Zekâ Teorileri	Hedef Yönelimi	Algılanan Mevcut Yetenek	Davranış Kalıpları
Varlık zekâ inanç (zekâ sabit ve değişmez bir özellik)	Performans (Amaç olumlu yargılar elde etmek/olumsuz yeterlilik yargılarından kaçınmaktır)	Yüksek	Ustalık odaklı (Meydan okuma arayışı; yüksek ısrarcılık)
		Düşük	Öğrenilmiş çaresizlik (Meydan okumadan kaçınma; düşük ısrarcılık)
Artımsal zekâ inanç (zekâ gelişebilen ve esnek bir özellik)	Öğrenme (Amaç yeterlilik düzeyini artırmaktır)	Yüksek veya düşük	Ustalık odaklı (Öğrenmeyi besleyen Güçlülük arama; yüksek ısrarcılık)

Şekil 2.1: Dweck'in sosyal bilişsel yaklaşımı: teoriler, hedefler ve davranış kalıpları başarı durumlarında

Kaynak: Dweck ve Leggett, 1988: 259

Şekil 2.1 Dweck'in sosyal bilişsel yaklaşımını özetlemektedir. Bu Yaklaşımına göre, öğrencilerin zekâ inançları ve hedef yönelimleri, bireylerin akademik performansını etkileyen motivasyonel bileşenler olarak değerlendirilmektedir. Burada ortaya çıkan soru, zekâ inançlarının nasıl oluştuğudur? Dweck ve Leggett (1988), yetenek ve çabanın evrim sürecini inceleyerek zekâ inançlarının oluşumunu araştırmışlardır.

2.2.3. Zekâ İnançlarının Gelişimi

Araştırmalar (Dweck, 2000c; Grant ve Dweck, 2003: 545) zekâ inançlarının evrimsel tariheye sahip olduğunu göstermiştir. Okul öncesi çocuklar için yetenek ve çaba farklı değildir. Bu yaştaki çocuklar, insanların yetenek ve zekâsını geliştirmek için çalışmanın faydalı olduğunu inanırlar. Zamanla çocuklar, özellikle on ila on iki yaşları arasında, yetenek ve çaba arasında ayırım yapmaya başlarlar. Bununla birlikte, insanların zekâsını değerlendirmede çaba hâlâ önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaştaki çocuklar, zekânın bir yetenek deposu olduğunu inanmak yerine, deneyim ve çaba da zekâyı geliştirebilir inancına sahip olurlar. Yetenek, başarının temel koşulu olarak anlaşılmaktadır ve etkililiği için çaba da gereklidir. Çocuklar ileri yaşlara gelindiğinde yetenek ve çaba arasında daha fazla ayırım yapabilirler. Bu durumda, ileri yaşta olan çocuklar yetenek ve çabayı ayırt edebilir ve varlık zekâ teorisine daha fazla yönelebilirler. Böyle bir durumda yetenek ile çaba arasında telafi edilebilirlik kuralı kurulur. Yüksek yetenek, daha fazla çaba ihtiyacını büyük ölçüde azaltır ve yetenek eksikliği, çabanın arttırılmasıyla kısmen telafi edilebilir.

Bununla birlikte, çocuk ilerlemeye yönelik davranışlarda buldukça çocuğun algılanan hedeflerinde de dönüşümsel değişiklikler meydana gelmektedir (Dweck, ve Leggett, 1988: 259; Braten ve Stromso, 2004: 373). Başarısızlık sırasında çok fazla çaba göstermenin yetersiz olduğunu, başarılı olduğunda ise çok fazla çaba göstermenin yetersiz olduğunu düşünüyorlar. Bu süreçte kendine hizmet avantajlarının rolü son derece önemlidir. Bu avantajlarda eksiklik görülüyorsa, çocuklar çabanın yeteneği harekete geçirme stratejisi olarak gören araçsal bir bakış açısına sahip olacaklardır. Yapılan bir araştırma zekâ inançlarının farklı eğitim yapılarından, ebeveynlerin beklentilerinden ve öğretmenlerin öğrencilerin zekâ inançlarına ilişkin algısından etkilendiğini göstermektedir (Stipek ve Gralinski, 1996: 398-400). Yetenek ve çabayla ilgili gelişimsel değişikliklere ilişkin araştırma kanıtlarına rağmen, diğer araştırmalar küçük çocukların, daha büyük çocuklara kıyasla, ilerlemeyi amaçlayan davranışlarda bulunma konusunda daha ciddi bir eğilime sahip olduklarını göstermiştir. Bu durum onların İçsel motivasyona ve artımsal zekâ inancına sahip olmasını göstermektedir. Ancak daha büyük çocukların ders notlar gibi dışsal pekiştirenler elde etme istekleri daha fazladır ve bu pekiştiriciler onları ilerlemeye odaklı faaliyetlere yöneltir. Böyle bir durumda insanların dışsal olarak motive oldukları ve varlık zekâ inancını yaşadıkları açıktır. İçsel motivasyonun dışsal motivasyona dönüşmesinin temel

nedenlerinin okulun yapısı, akranlarla rekabet ve öğretmenin öğrenci performansını nasıl değerlendirdiği söylenebilir (Deci ve Ryan, 2012: 417).

2.2.4. Zekâ İnançlarının İlişkili Değişkenleri

Bireylerin varlık zekâ teorisi ve artımsal zekâ teoriye ne ölçüde sahip oldukları, örtük zekâ teorisi kapsamında bilişsel ve duygusal özelliklerini etkiler (Garcia-Cepero ve McCoach, 2009: 302). Yapılan çalışmalarında zekâ inançları öğrencilerin akademik başarılarını (Beyaztaş ve Hymer, 2018: 19; Costa ve Faria, 2020: 43; Sisk vd., 2018: 549; Dweck, 2000c; Dweck ve Leggett, 1988: 264), motivasyonlarını (Castella ve Byrne, 2015: 245; Dweck, 2000c; Dweck ve Leggett, 1988: 268), okul bağlılıklarını (Castella ve Byrne, 2015: 245; Zeng vd., 2016: 1), psikolojik iyi oluşlarını (Zeng vd., 2016 :1), öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarını (King, 2017: 137), genel öz yeterliklerini (Ghaffari ve Safari, 2018: 77; Diseth vd., 2014: 1), özerk öğrenmelerini (Zare, 2016: 24), hedef odaklı yüksek kaliteli metin yazmalarını (Dang ve Liu, 2024: 1241), akademik yaşama ilişkin olumlu ve olumsuz duygularını (King vd., 2012: 814), öz saygılarını (Robins ve Pals, 2002: 313) yılmazlık düzeylerini (Zeng vd., 2016: 1), devamsızlık oranlarını (Castella ve Byrne, 2015: 245), amaç yönelimlerini (Dweck ve Leggett, 1988: 268; Robins ve Pals, 2002: 313), öz düzenleme düzeylerini (Burnette vd., 2013: 655); aktif öğrenme stratejilerini kullanımı, öz yeterlik, bildirilen işbirliği kullanımı (Stump vd., 2014: 374) ve gösterdikleri çabayı (Dupeyrat ve Mariné, 2005: 43), azim ve iyimserliği (Lüftenegger, Holzer ve Schober, 2021: 568); azim ve dayanıklılık (Calo vd., 2022: 2; Calo vd., 2024); öz yeterlik (Yeh vd., 2023: 62); liderlik yeteneği (Burnette vd., 2010: 46); psikolojik sıkıntıyla negatif ilişki ve tedavi değerini bilme ve aktif başa çıkma ile pozitif şekilde (Burnette vd., 2020); öğrenmeye yönelik öznel iyi oluş (Zhao vd., 2024: 1) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Sonuçlar, artımsal zekâyâ sahip öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu, okula bağlılığı, öz yeterliği, olumlu izlenimi, psikolojik ve öznel iyi oluşu, yaşam doyumunu, dayanıklılığı, azim, iyimserliği, liderlik yeteneğini, tedavi değerini bilme, aktif başa çıkma ve öz düzenleme düzeyinin varlık zekâyâ sahip olanlardan önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak pozitif eğitimi anlamada önemli bir yere sahip olan örtük zekâ teorilerinin (Costa ve Faria, 2020: 43; Zeng vd., 2016: 1) öğrencilerin akademik başarıları ve iyi oluşu açısından etkili olduğu görülmektedir.

Her şeyden önce, bir öğrencinin artımsal zekâ inancı, öğrencilerin başarısını ve iyi oluşunu olumlu yönde tahmin ettiğinin kabul edilmesi, aynı zamanda pozitif eğitimin iki ana hedefi olan akademik başarı ve iyi oluşunu sağlamak ile tutarlıdır.

2.3. Sosyal Biliş

İnsanoğlunun en önemli özelliklerinden biri sosyal olması ve başkalarına verdiği önemdir. Bu iki özelliği bir arada ele alınırsa sosyal biliş kavramı ulaşılabılır çünkü bu ikisi sosyal biliş kavramının temelini oluşturmaktadır (Pennington, 2012). Sosyal biliş kavramının çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Sosyal biliş sosyal bilgilerin algılanması, yorumlanması ve işlenmesini içeren bir biliş alanıdır (Perçinel vd., 2015: 179). Flavell ve Miller'e (1998) göre sosyal biliş, insanlar ve onların eylemleri hakkındaki bilgiler anlama gelmektedir. Bununla birlikte sosyal biliş, kendi ve başkalarının düşünceleri ve duygularını bilmek ve başkalarının zihinsel durumlarını ses tonundan, yüz ifadelerinden ve vücut hareketlerinden çıkarsama da bulunma (Abdullayev vd., 2018, 230), empati yapmak, şaka yapmak, davranışların sosyal belirtilerini anlamak, sosyal uyum için kişiler arası ilişkilerde uygulanacak kurallara uymak, duygularını yönetmek için sosyal ilişkilerle ilgili normları ve bilgileri uygulamak gibi değişkenleri kapsamaktadır (Pinkham vd., 2014: 815; Uekermann vd., 2010: 737). Gelişimsel açıdan bakıldığında, sosyal biliş, başkalarının davranışlarını ve zihinsel durumlarını anlamak ve tahmin etmek için duygusal ve bilişsel işlevleri ifade etmektedir (Kanie vd., 2014: 703). Sosyal biliş, başkalarının duygularını ve zihinsel durumlarını anlamakla ilgili çok çeşitli davranışlara atıfta bulunabilen kapsayıcı bir terimdir. Bu kavram, sosyal sorunları ve anlaşmazlıkları çözmek için duyguları tanıma, etiketleme ve çıkarım yapma becerisini içermektedir. Sosyal biliş, bireylerin başkalarının davranışlarını yorumlayabilmesini sağlayan, bireyin kendi kişisel dünya görüşünü anlamasına, eyleme geçmesine ve bundan faydalanmasına olanak tanıyan geniş bir bilgi işleme süreçleri kümesidir (Adolphs, 2001: 235).

2.3.1. Sosyal Bilişin Bileşenleri

Sosyal biliş çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve çeşitli teorisyenler, kişilerarası etkileşimlerle ilgili bilgileri işlemek ve özellikle zihin kuramı, karar verme, empati ve

başkalarının duygusal süreçlerini işlemek ile ilgili sosyal bilişin çeşitli becerilerini tanımlamışlardır. Sosyal bilişin becerileri; zihin kuramı, duygu algılama, sosyal algılama, sosyal bilgi, atıf yanlılığı gibi becerileri içermektedir. Zihin kuramı ve duygu algısı sosyal bilişin en önemli alanlarıdır (Baez vd., 2017: 379).

Duygu algılama süreci , yüz ifadesi ve ses tonu gibi duygusal bilgileri içeren uyaranlara dayanarak başkalarının duygusunu algılama ve tanımlama yeteneğidir (Green vd., 2005: 130). İnsanoğlunu kabul görmüş altı temel duygusu vardır. Mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşkınlık ve iğrenme (Schmidt ve Cohn ,2001: 5). insanların duygularını gerçekçi bir şekilde anlayabilme ve doğru bir şekilde yanıt verebilme yeteneği, sosyal ilişkiler için oldukça önemli kriterlerden biridir (Henry vd., 2015: 136). Cinsiyet farklılıklarını konu olan araştırmalar, kadınların sosyal ilişkilerde duygularına daha fazla odaklandıkları (McClure, 2000: 424; Baron-Cohen 2010: 170) ve daha fazla zihin yapısı aktivitesine sahip oldukları bilinmektedir (Gur ve Gur 2002: 197).

Zihin kuramı, bireylerin diğer insanların zihinsel durumlarını anlaması, bu durumları belirli bir çerçeveye oturtması ve başkalarının bilgi, niyet, duygu, inanç ve isteklerini değerlendirme yeteneği olarak tanımlanır (Tirapu-Ustároz vd., 2007: 479). Sosyal algılama ise, insanların sosyal çevrelerindeki rollerini anlamak ve karmaşık sosyal durumlarda hem sözel hem de sözel olmayan ipuçlarıyla çıkarımda bulunma kapasitesidir. Örneğin, birinin gülümsemesi durumunda, o kişiye mutluluk atfedebiliriz (Corrigan vd., 1992: 129; Kanie vd., 2014: 703). Sosyal algının ve sosyal bilişin önemli bir parçası empatidir. Empati, karşımızdaki bireyin duygularını ve düşüncelerini anlamak, hissetmek ve etkili bir şekilde iletmek sürecidir. Empati, kişilerarası iletişimin temel bir bileşenidir; aynı zekânın bilişsel gelişiminin temel bir bileşeni olması gibi (Ersoy ve Köşger, 2016: 9). Sosyal algı, bir başkasının ne düşündüğünü veya hissettiğini anlamak anlamında "zihin okuma" yeteneğini gerektirir. Bu beceri sosyal bilişin önemli bir yönüdür çünkü zihinsel durumları dış ipuçlarından çıkarmayı içerir. Zihin okuma, başkalarının niyetlerini anlamak ve buna dayanarak gelecekteki davranışlarını tahmin etmek anlamına gelir (Baron-Cohen vd., 1997:815).

Sosyal bilgi, sosyal durumları ve etkileşimleri düzenleyen rollerin, kuralların ve hedeflerin farkında olmak olarak tanımlanmaktadır (Corrigan vd., 1992: 131). Sosyal

psikoloji alanında çok önemli olan atıf yanlılığı, insanların davranışlarını veya olayları yorumlama ve açıklama eğilimlerindeki sistemli hataları ifade eder. Bu kavram, insanların neden-sonuç ilişkilerini ve başkalarının davranışlarını değerlendirme biçimlerini etkileyen çok çeşitli yanlılık türlerini içerir. Örneğin temel atıf yanlılığı, en yaygın türlerden biridir. Bu yanlılık, insanların başkalarının olumsuz davranışlarını içsel özelliklere atfetme eğilimini ve başkalarının olumlu davranışlarını dışsal faktörlere atfetme eğilimini ifade eder (Zullo vd., 1988: 673). Kişilerarası iletişimlerin başarılı olması için sosyal biliş becerilerin gelişimi çok önemli olan bir faktör sayılmaktadır. Sosyal biliş becerilerindeki eksiklikler sosyal iletişim ve sosyal işlevsellikte bozulmalara neden olmaktadır (Kaval ve Akar, 2022: 226). Sosyal durumlarda karşılaşılabilecek tehditleri belirlemede, diğer insanların niyetlerini, düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilme ve duygularını fark edebilme yeteneğine sahip olmak önemlidir (Buhlmann vd., 2015: 107).

2.3.3. Zihin Kuramı ve Sosyal Davranış

İnsanların birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarına katkıda bulunan en önemli sosyal bilişsel özelliklerden biri, zihniyet teorisi olarak bilinir. Zihin kuramı, ilk yaşlardan itibaren gelişir ve hayatın her aşamasında da gelişir. Hayatın ilk yıllarında insan ilişkilerinde başarılı olması, diğer insanların zihinsel ve duygusal durumlarını anlama kapasitesine bağlıdır. Bu nedenle, başkalarını anlamak ve onların davranışlarını yorumlamak, başarılı bir etkileşim için çok önemlidir. Zihin kuramı gelişimi ve akranlarıyla nasıl etkileşim kurdukları, çocuğun diğer insanlarla etkili bir ilişki kurmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmüştür (Gürleyik ve Kahraman, 2019). Çocukların sosyal etkileşimlerinde zihinsel kuramı becerileri çok önemlidir ve sosyal bilişsel yetenekler olarak da tanımlanmıştır. Zihin kuramı becerilerinin yetersiz olması, çocukların sosyal ipuçlarını okumalarında sorun yaşamalarına, empati yapamamalarına, uyum sağlayamamalarına ve başkalarının davranışlarının temelinde yatan düşünceleri ve inançları anlamada problem yaşamalarına neden olabilir. sonuç olarak, kendini düzenleme ve mutlu sosyal etkileşimlerde bulunmada sorun yaşayabilirler (Güven vd., 2019: 76). Akbulut (2019) çalışmasının sonucuna göre zihin kuramı becerileri gelişmiş olan çocuklarda, başkalarına yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlar yüksek düzeyde görülmektedir. Yurt dışında yaşayan çocukların

akranlarıyla etkileşimlerinde zihin kuramı görevlerinin rolünün araştırıldığı çok sayıda çalışma vardır. Bosacki (2014:213)'ya zihin kuramı becerilerinin okul öncesi çocukların sosyal yeteneklerine ve akranlarıyla olan ilişkilerine etkisi vardır. Walker (2002), zihin kuramı yeteneklerinin erkeklerde yıkıcı davranışları, kızlarda ise sosyal davranışları anlamlı bir şekilde tahmin ettiğini göstermiştir. Ayrıca, zihin kuramı anlayışının, erkeklerin utangaç veya geri çekilmiş davranışlarının düşük değerlendirilmesiyle de bağlantılı olduğunu bulmuştur. Türkiye'de yapılan araştırmalar arasında Korucu ve diğerleri (2017: 1) çocuklar başkalarının zihinsel durumlarını anladıkça, sosyal ortamlarda daha uyumlu ve uygun davranışlar gösterme olasılıkları artar. Gürleyik ve Kahraman'ın (2019) çalışmasında ise 4-5 yaşındaki çocukların, özellikle yaş ilerledikçe kız çocuklarının zihin kuramı ölçümlerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ek olarak, erkek çocuklar sosyal ilişkilerde kız çocuklara karşı daha agresif ve hareketli davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Aydın (2016: 205) zihinsel boyut ve zihin kuramı yeteneği, çocukların işbirliğine girme yeteneklerini etkilemektedir.

2.3.4. Zihin Kuramı ve Psikopatoloji

Baron-Cohen, 1985 yılında otizm ve diğer gelişimsel bozuklukları olan çocuklarda psikopatoloji açısından zihin kuramı bozukluğunu tanıtmıştır. Kişilerarası iletişimlerde önemli bir sosyal-bilişsel beceri olan zihin kuramı, başkalarının isteklerini, inançlarını ve duygularını anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu yetenek, sosyal bilişin hayati bir boyutudur ve sosyalleşme sürecinde, insanlarla ve sosyal gruplarla etkileşimde önemli bir rol oynar.

Sosyal biliş beceriler, çatışmaları önlemek ve etkili iletişimi sağlamak için günlük olarak etkileşimde bulunduğumuz insanların zihinsel durumlarıyla uyumlu olmalıdır. Ayrıca, sosyal bilişsel becerilerin, nörolojik açıdan sağlıklı bireylerde sosyal yeterliliğin önemli bir belirleyicisi olduğu gösterilmiştir; çünkü bu beceriler insanların günlük yaşamlarını, genel mutluluklarını ve aile yaşamlarının kalitesini etkileyebilmektedir (Love vd., 2015).

Zihin kuramı becerilerinin birçok psikiyatrik bozukluğun ortaya çıkmasında rol oynadığına dair çalışmalara yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda otizmlili çocuklar başkalarının düşünce ve görüşlerini anlamak ve tahmin etmede büyük sorunlar

yaşadığını, başka bir deyişle zihin kuramı becerilerin bozulduğunu göstermiştir (Laghi vd., 2016:207; Chiu vd., 2023: 3659). Gerçeklik bozulması, negatif semptomlar ve düzensizlik, sosyal bilişsel işlevlerin kaybına ikincil olarak psikotik bozukluklarda görülen birkaç temel semptomdur (Pickup ve Frith, 2001: 207). Psikiyatrik bozuklukları olan kişilerde sosyal bilişsel işlevlerde azalma ve sosyal izolasyon daha yaygındır (de Sousa vd., 2019: 105). Zihin Kuramı becerilerinde görülen eksiklikleri şizofreni, majör depresif bozukluğu ve bipolar bozukluğu gibi birincil duygudurum bozukluklarda sosyal işlev bozukluğunun geniş kalıplarını göstermiştir. Şizofreni gibi birincil psikotik bozukluklar ve düşük psikotik semptom yükü olan psikotik olmayan majör depresyon bozukluğu gibi birincil duygudurum bozukluklar, hastalar arasında zihin kuramındaki en büyük eksiklikler arasındadır (Velthorst vd., 2017: 1080). Araştırmalara göre, şizofreni hastası bireyler sosyal bilişlerinde belirgin bozulmalar göstermektedirler, özellikle de hem pozitif hem de negatif belirtilerin yoğunluğu söz konusu olduğunda bu eksiklikler ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Alptekin, 2012: 368; Bora ve Pantelis, 2016: 72). Yıldırım ve Alptekin tarafından, sosyal bilişsel bozuklukların şizofrenide psikososyal işlevselliğin önemli bir belirleyicisi olarak tanımlandığı belirtilmiştir (2012: 368). Şizofreni hastalarında paranoyak düşüncelerin ortaya çıkması, zihin teorisi eksikliği ve sosyal kaygıdan kaynaklanmaktadır; bu durum, bu yapının psikiyatrik hastalıklardaki artan önemini doğrulamaktadır (Biedermann vd., 2012: 71). Bipolar bozukluk ve şizofreni arasındaki sosyal bilişin karşılaştırması bir meta-analizde incelenmiştir. Şizofreni hastaları, bipolar bozukluğu olanlara kıyasla hem yüz tanıma hem de zihin kuramı becerilerinde önemli ölçüde daha düşük performans göstermiştir. Ancak, her iki grup da nörobiliş kıyasla sosyal bilişte önemli ve ciddi bir bozulma göstermemiştir (Bora ve Pantelis 2016: 72).

Şizofreni ve bipolar bozukluğu, zihin kuramı becerilerinin bozulmasıyla ilişkilendirilmiştir ve bu bozulma şizofreni hastalarında daha büyük etki boyutlarına sahiptir (Bora vd., 2023: 47; Navarra-Ventura vd., 2022 :497). Zihin kuramındaki zorluklar, şizofreni'deki sosyal biliş bozulmasının temel özelliklerinden biridir ve bu bozulma hastalığın tüm evrelerinde kalıcıdır (Vaskinn ve Horan, 2020: 464). Benzer şekilde, zihin kuramı eksiklikleri bipolar bozukluğunda da bildirilmiştir. Bununla birlikte, çalışmalar bipolar hastaların sosyal ipuçlarını ve dolaylı konuşmayı anlamayı içeren daha yüksek düzeyli zihin kuramı becerilerinde bozukluklar sergilediğini göstermiştir (Navarra-Ventura vd., 2022 :497). Ayrıca, bir meta-analiz çalışması, bu

hastaların sözel zihin kuramı görevlerinde daha düşük performans gösterdiğini göstermiştir (De Sales vd., 2023:12). Literatüre, zihin kuramı eksikliklerinin duygusal-psikotik spektrum boyunca şiddetinin arttığını önermektedir; depresyonu olan (MDD) hastalarda hafif eksiklikler görülürken, manya veya psikozu olan hastalarda ise şiddetli eksiklikler görülmektedir (Van Neerven, 2021: 249).

Sınırdaki kişilik bozukluğu olan hasta grup üzerine yapılan çalışmanın sonucuna göre bu hastalarda zihin kuramı yeteneğindeki eksikliklerin olduğunu ve bu bozukluğun ortaya çıkmasının olası bir öngörücüsü olduğuna işaret etmektedir (Beaz vd., 2015: 203). Diğer bir çalışmada antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda zihin kuramı becerilerin eksik olduğu belirlenmiştir (Sedgwick vd., 2017: 1178). Kaval ve Arkar (2022: 226) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, duygu tanıma ve ayırt etme yetenekleri, gözlerden zihin okuma ve temel sosyal etkileşimler, sosyal kaygıyı anlamlı bir şekilde tahmin etmektedir. Sosyal biliş becerilerindeki bozulmanın sosyal kaygının artışıyla ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Alvi vd., 2020: 108). Santamaria-Garcia ve diğerleri (2020: 156) çalışmasında, sosyal biliş becerileri ve sosyal belirleyiciler ruhsal hastalık semptomlarının en iyi öngörücüleri olduğunu göstermiştir.

Zihin kuramı becerileri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar daha düşüktür (Singh vd., 2021: 392). Zihin kuramı eksiklikleri sağır veya az duyan kişilerde oldukça düşük çıkmıştır (Peterson, 2020: 213). Anoreksiya nervosa tanılı ergenlerde ve genç yetişkinlerde zihin kuramı eksikliklerinin nöral temellerini açıklamaya çalışan bir çalışmanın sonuçlarına göre bu hastalarda hiperaktif fronto-temporal beyin aktivasyonları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın sonucu zihin kuramı ve sosyal bilişin anoreksiya nervosa ve bulimia nervosa hastalarında bozulmuş olduğu ortaya koymuştur (Ruan vd., 2022: 486). Elde edilen sonuçlara göre anksiyete bozukluğu tanılı hastalar, başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarını anlama konusunda yeterli zihin kuramı yeteneğine sahip değildir (Yılmaz vd., 2023: 440).

2.3.5. Sosyal Bilişin Gelişimi

İnsanlar, diğer insanlarla iletişim kurarak hem kişisel kimliklerini hem de sosyal bilişlerini geliştirirler. Bu süreçte, insanlar nesnel dünyayı algılar, bu algılar aracılığıyla diğer insanlarla bir bağ kurar ve bireysel ve sosyal ihtiyaçları dengelemeye

çalışır (Adolphs ,2001: 231). Zihin kuramı becerilerinin gelişimi sırasında biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Doğumda yavaşça başlar ve bir çocuk üç veya dört yaşına geldiğinde daha belirgin hale gelir (Calero vd., 2013: 3; Güven vd., 2019: 76). Zihin kuramı yeteneklerinin ilk belirtileri, bebeklerin doğumdan itibaren annelerinin sesini ve yüzünü tanıyabilme yetisidir. Anne güçlü bir zihin yapısı, empati yetisi ve sevgisi ile, bebekse özellikle bağlanma eğilimi ile daha sonra özneler arası alan olarak şekillenecek ortak bir algı ve duygu dünyası oluşturur. Annenin bebekle kurduğu iletişim, bebeklerin açlık, uyku ve uyanıklık gibi fizyolojik durumlarının düzenlenmesi sırasında bakış ve temas aracılığıyla yüzlere odaklanarak gelişir (Altıntaş, 2014). Anne ve bebek arasındaki bu göz teması sırasında, bebek annenin gözlerini açmasını ve göz bebeklerini genişlemesini hoşnutluğun bir göstergesi olarak algılar. Bebeğin gülerken anneye yanıt vermesi, annede daha fazla bakım ve ilgi isteği uyandırır (Schore, 2003b). Beynin sağ yarısı aracılığıyla ortaya çıkan bu duygusal rezonans, anne ve çocuk arasında güvenli bir bağın temelini atar (Stern, 2018).

Gerçekleşen bu bağlanma, bebeklerin beyinde, sağ orbitofrontal korteksinde sinaptik bağlantıların artışına neden sebep olmakta ve bu da beynin yapısına katkıda bulunur. Anne ile bebek arasındaki bu ilişki, bireyin tüm duygusal ilişkilerini ve kendilik sistemini tüm yaşamını etkiler (Schore ,2015c).

Bebek başkalarının zihinsel durumlarının taklit etme ve ilgili duyguları anlama yetisini geliştirmek için annesinin davranışlarını gözlemliyor. Bu gözlemlene sayesinde "biz-temelli" bir kişiler-arası anlam alanı yaratarak sosyal ilişkilerimizi otomatik olarak sürdürmemizi sağlar (Gallese vd., 2004: 398). Algı ile eylem arasındaki bu ortak alan, kültürün kazanılmasına, eylemi anlama ve planlama yeteneğine, kişinin kendisi ve diğerleri arasında ayırım yapma yeteneğine, gerçek ve görüntü arasında ayırım yapma yeteneğine temel oluşturmaktadır (Hurley ,2005: 179).

Yapılan araştırmanın sonucu, 4 yaş civarında olan bir çocuğun görüşü ile nesnel gerçeklik arasında ayırım yapabildiğini, inançların eylemi yönlendirdiğinin farkında olabildiğini, kendi doğru olduğunu düşündüğü şey ile bir başkasının doğru olduğunu düşündüğü şey arasında ayırım yapabildiğini ve gerçeklik-iddia ayırımını anlayabildiğini gösteriyor (Wellman, 2002; Aktaran: Gharibpour vd., 2019). Gelişimsel perspektifler, bu yeteneğin yaşla birlikte daha belirgin ve karmaşık hale

geldiğini belirtmektedir. Çocuklar çoğu zaman başkalarının bakış açılarını görmeyi ve bunları kendi bakış açılarıyla bütünleştirmeyi öğrenirler ve yaşları ilerledikçe başkalarının düşüncelerini, duygularını ve güdülerini daha çok anlamak isterler (Selman ve Scoltez ,1993; Aktaran: Gharibpour vd., 2019). Selman'a göre başkalarını anlamamanın aşamaları beş aşamayı içermektedir ve bunlar Şekil 2.2'de özetlenmiştir:

Aşama	Yaş aralığı	Açıklama
Aşama	3-6	Çocuklar kendilerinin ve başkalarının farklı düşünce ve hislere sahip olabileceğinin farkına varırlar ama çoğu zaman bu ikisini karıştırırlar.
1.Aşama	4-9	Çocuklar, farklı görüşlerin varlığının sebebinin insanların farklı bilgilere sahip olması olduğunu anlarlar.
2.Aşama	7-12	Çocuklar kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını başkalarının bakış açısından değerlendirebilirler.
3.Aşama	10-15	Çocuklar iki kişilik durumun ötesine geçebilir ve tarafsız bir üçüncü kişinin bakış açısından nasıl algılandıklarını hayal edebilirler.
4.Aşama	14-yetişkinlik	İnsanlar üçüncü kişinin bakış açısının iki veya daha fazla sosyal sistemin toplumsal değerlerinden etkilenebileceğini anlarlar.

Şekil 2.2. Başkalarını anlamamanın aşamaları

Kaynak: Selman, 1967

2.3.6. Ayna Nöronlar

Ayna nöronlar, başkalarının davranışlarını gözlemlediğimizde kendi beyinlerimizde benzer nöronal döngüleri etkinleştirirler (Wolpert vd., 2001:489). Bu nöronlar, başkalarını taklit etme yeteneği ve duygularını ve niyetlerini anlama yeteneği gibi önemli işlevlere sahiptir. Ayna nöronlar, soyutlama yetisi, zihinsel temsil oluşturma ve sosyal biliş gelişimini destekleyen kritik bir bilişsel sistemdir (Aitken ve Trevarthen, 1997).

2.3.7. Kendilik Gelişimi

Kendilik duygusu, bir nesnenin varlığını veya özünü oluşturan şey olarak tanımlanır. Kendilik duygusu sosyal bilişle beraber bebeğin yakın çevresindeki insanlarla duygusal etkileşimleri aracılığıyla gelişir ve bu etkileşimler bir dizi aşamada gerçekleşir (Wolf ,1990: 183–212; Schore, 1997a: 595; Stern, 2018). Aşağıdakiler bu gelişim aşamalarını tanımlamaktadır:

2.3.7.1. Ortaya Çıkan Kendilik: İlk iki ay içinde gerçekleşen bu dönem, genetik ve yapısal özellikler tarafından şekillenen temel bir "proto-kendilik" oluşur. Bu bebeğin kendi bedenine ait duyuşsal bilgiler ve deneyimlerle temellendirilir. Bebek ve annesi arasındaki duyuşsal bilgiler bebeğin beyindeki sağ hemisferleri aracılığıyla güvenli bir bağ oluşturur. Bu dönemde bebek, annesinin gelişmiş duyuşsal süreçleri sayesinde duyuşlarını nasıl yöneteceğini ve sosyal etkileşim için sözel olmayan ipuçlarını nasıl kullanacağını öğrenir (Schore ,1997a: 595).

2.3.7.2. Temel Kendilik: İkinci aşamada, bebek 2 ila 6. ay arasında kendisinin farklı bir varlık olduğunu fark eder ve "şimdi ve burada" yaşar. Bu sosyal etkileşimlerinde etkinlik, bütünlük, süreklilik ve duyuşlanım gibi temel bileşenler tarafından gerçekleştirilir. Bu sosyal etkileşim dönemi, bebeğe etkinlik, otantiklik ve rezonans duyuşu verir (Siegel, 2001:73).

2.3.7.3. Özne Kendilik: 7 ila 15 ay arasında, bebek ve bakıcı arasındaki yansıtıcı konuşmalar, bebeğin duyuşsal durumunu düzenlemeye ve zihinsel modellerini oluşturmaya başlar (Johnston-Laird, 1983).

2.3.7.4. Sözel Kendilik: 16 ila 24 ay arasında, paylaşılan kelimeler ve dil yoluyla "sözel kendilik" gelişir. Dil, sembolik düşüncenin bir parçası olarak insanların kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Bauer, 1996: 29).

2.3.7.5. Öyküsel Kendilik: Kendilik tanımlamada önemli bir rol oynayan "öyküsel kendiliği," özgeçmiş hikayeleri aracılığıyla gelişir (Wolf, 1990: 183–212).

2.4. Öz Yeterlik

Öz yansıtma mekanizmalar arasında olan öz yeterlik, sosyal bilişsel teorinin merkezinde yer almaktadır. Bandura (1986b) öz yeterliği:

“ insanların belirlenen performanslarına ulaşmak için gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Kişinin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine ilişkin yargılarıyla ilgilidir” (Bandura, 1986b: 391).

Başka bir deyişle, "insanların ne düşündüğü, inandığı ve hissettiği, nasıl davrandığını etkiler" (Bandura, 1994e: 1).

2.4.1. Öz Yeterliği Etkileyen Süreçler

Bandura (1994e:1)'ya göre öz yeterlik inancı insanların davranışlarını bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçici süreçler yoluyla etkilediğini belirtmiştir. Bu dört süreç aşağıdaki gibidir:

2.4.1.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik, bilişsel süreçleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen bir faktördür. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı, değerli hedefler içeren öngörü tarafından düzenlenmektedir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin öz değerlendirmesi tarafından etkilenmektedir. Daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olan insanlar, kendileri için daha yüksek hedefler belirler ve bu hedeflere kararlılıkla bağlı kalırlar. İnsanlar çoğu eylemlerini önce düşüncelerinde oluştururlar. İnsanların yeterlik inançları, olasılıkları inşa etmelerine ve tekrarlamalarına yol açan, beklenen senaryoların türünü etkiler. Düşük öz yeterlik, insanların görevleri gerçekten olduğundan daha zor olarak görmelerine neden olabilir; başarısızlık senaryolarını görselleştirirler ve performanslarını olumsuz etkilerler. Buna karşılık, etkili insanlar, görevleri ustalıkla gerçekleştirdiklerini görselleştirerek sonraki performanslarını artırabilirler. Bu bilişsel simülasyonlar, yani gelecekteki performanslar hakkındaki görselleştirmeler ve algılanan öz yeterlik, birbirlerini karşılıklı olarak etkiler. Yüksek

bir yeterlik duygusu, etkili eylemlerin bilişsel yapısını artırırken, etkili eylemlerin bilişsel tekrarı öz yeterlik algısını güçlendirir (Bandura, 1994e: 3).

Düşüncenin merkezi işlevi, insanların olayları tahmin etmelerine ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etme yolları bulmalarına olanak sağlamaktır. Bu tür başa çıkma becerileri, karmaşık bilgiyi etkili bir şekilde işlemeyi gerektirir. Öngörü ve düzenleme kurallarını öğrenirken, insanlar seçenekler oluşturmak, tahmin edici faktörleri analiz etmek, önceki eylemlerinin sonuçlarını gözden geçirmek ve test ettikleri faktörleri hatırlamak için bilgilerini kullanmalıdırlar (Bandura, 1994e: 3).

Baş çıkma becerilerinin yanı sıra, zorlu ve stresli durumlarda görev odaklı kalmak için güçlü bir öz yeterlik duygusuna ihtiyaç vardır. İnsanlar zorlu taleplerle başa çıkmakla karşı karşıya geldiklerinde, düşük bir öz yeterlik duygusuna sahip olanlar giderek daha kararsız hale gelirler ve analitik düşünceleri kararsızlaşır ve motivasyonlarını kaybederler. Bu da performanslarını olumsuz etkiler. Aksine, daha yüksek öz yetrliğe sahip olanlar, zorlu, stresli durumlarla karşı karşıya geldiklerinde daha dirençli olurlar. Kendilerine zorlayıcı hedefler belirlerler ve etkili analitik düşünmeyi kullanarak görev odaklı kalmaya devam edebilirler, bu nedenle performanslarında başarılı olabilirler (Wood ve Bandura, 1989: 372).

2.4.1.2. Motivasyon Süreçler

Öz yeterlik inançları, motivasyonda önemli bir rol oynamaktadır. Bandura (1994e: 4) tarafından ifade edildiği gibi, gelecekteki sonuçların bilişsel temsiline yardımcı olarak insanlar kendilerini motive ederler ve eylemlerini yönlendirirler. Daha önce bahsedilen kapasiteler olarak düşünme öncesi düşünme, gözlem yoluyla öğrenme ve öz-düşünce temelinde, insanlar ne yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar. İşte bu noktada öz yeterlik inancı büyük bir rol oynar. Bandura (1977a: 193), insanların belirli bir eylemin belirli sonuçlara yol açacağına inanabileceğini, ancak gerekli eylemleri gerçekleştirebileceklerinden ciddi şüpheleri varsa, böyle bir etkinliğe zorlukla katılacaklarını açıklamıştır. Bu nedenle kişisel ustalık inancı yani öz yeterlik inancı, başa çıkma davranışının hem başlatılmasını hem de sürekliliğini etkiler.

İnsanların öz yeterlik inançları, motivasyon düzeylerini, bir çaba harcama derecelerini ve zorluklar karşısında ne kadar süre direnç göstereceklerini belirler. Kendi

yeteneklerine duyulan inanç ne kadar güçlüyse, çaba harcama konusunda o kadar ısrarlıdırlar ve başarı düzeyleri o kadar yüksektir. Daha yüksek öz yeterliğe sahip olan insanlar zorluklarla karşılaştığında, zorluklarla başa çıkmak için daha fazla çaba sarf ederken, düşük öz yeterliğe sahip olan insanlar cesaret kırıklığına uğrama eğilimindedir ve vazgeçme eğilimindedirler (Bandura, 2023g: 7).

Bandura, nedensel atıflar, sonuç beklentileri ve algılanan hedef olmak üzere üç tür bilişsel motivasyon ayırımı yapmıştır, hepsi ayrı teorilerden kaynaklanmıştır. Öz yeterlik inançları, bu üç tür bilişsel motivasyonun hepsinde etki etmektedir. Öz yeterlik düzeyi daha yüksek olan insanlar başarısızlıklarını çaba eksikliğine atfederken, daha düşük öz yeterliğe sahip olanlar başarısızlıklarını düşük yeteneklerine atfederler. Nedensel atıflar, motivasyonu, performansı ve duygusal faktörleri öz yeterlik inançları aracılığıyla etkiler. Beklenti-değer teorisine göre, motivasyon iki faktör tarafından yönlendirilir: başarı beklentileri ve sübjektif görev değeri. Beklentiler, bir bireyin bir görevde başarılı olma yeteneğine ne kadar güvendiği ile ilgilidir, görev değeri ise bireyin görevi ne kadar önemli, faydalı veya eğlenceli bulduğu ile ilgilidir. Bireylerin eylemleri, ne yapabileceklerine dair inançlarına dayalıdır ve aynı zamanda performansın muhtemel sonuçlarına dair inançlarına dayalıdır. Bu nedenle sonuç beklentilerinin motive edici etkisi, kısmen öz yeterlik inançları tarafından yönlendirilir. İnsanlar, yetenekleri olmadığını düşündükleri için pek çok çekici görevi takip etmezler (Bandura, 1994e: 4).

2.4.1.3. Duygusal Süreçler

Bireylerin başa çıkma yeteneklerine olan inançları, zorlayıcı durumlarda deneyledikleri stres ve depresyon düzeyini, aynı zamanda motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Bu gibi duygusal tepkiler, düşünce sürecini değiştirerek eylemi etkileyebilir. Kontrolü uygulamak için algılanan öz yeterlik, kaygı uyarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, birkaç şekilde yapılmaktadır. İlk olarak, insanların potansiyel tehditlere ilişkin algısını etkilemektedir. Başa çıkma eksiklikleri nedeniyle, potansiyel tehditleri yönetilemez olarak düşünmeye başlarlar. Muhtemel tehditlerin şiddetini abartırlar ve nadiren gerçekleşen şeyler hakkında endişelenirler. Bu düşünme biçimi onları kaygılı yapar ve işlevselliği bozar. Aksine, potansiyel tehditlerle başa

çıkabileceklerine inananlar, tehdit edici düşünceleri akıllarına getirmezler ve bu nedenle rahatsız olmazlar (Bandura, 1994e: 5).

Algılanan öz yeterliliğin kaygı uyarılmasını etkilemesinin bir başka yolu da rahatsız edici düşünceleri kontrol etme konusunda algılanan yeterlik aracılığıyla gerçekleşir. Bu, stres ve depresyon üreten düşünceleri düzenler. Sadece tehdit edici düşüncelerin sıklığı değil, aynı zamanda onları kapatma yeteneği, sıkıntının başlıca kaynaklarından biri olarak belirtilmektedir (Salkovskis ve Harrison, 1984: 549; Kent ve Gibbons, 1987: 149). Algılanan başa çıkma öz yeterliği ve kontrol öz yeterliği, kaygıyı ve kaçınma davranışını azaltmak için birlikte işler. Yeterlik inançları, tehdit edici çevreleri güvenli olanlara dönüştüren etkili davranış biçimlerini destekleyerek kaygıyı azaltır. Burada, öz yeterlik, başa çıkma davranışı üzerindeki etkisi yoluyla stres ve kaygıyı düzenler. Yeterlik duyguları ne kadar güçlüyse, insanlar stres yaratan sorunlu durumları ele alma konusunda o kadar cesur olurlar (Bandura, 1994e: 5).

2.4.1.4. Seçici Süreçler

Önceki bölümde, insanların gelecekteki sonuçları temsil etmelerine, belirli hedefler belirlemelerine, düşünce yapılarını değiştirmelerine, faydalı çevreler oluşturmalarına ve stres ve anksiyeteyi kontrol etmelerine yol açan öz yeterlik inançlarının etkileri açıklanmıştır. Yukarıda bahsedilen süreçlerin ötesinde, insanların kendi öz yeterlik inançları, eylem ve çevre seçimlerini de etkilemektedir. Bandura, insanları kendi çevrelerinin ürünleri ve üreticileri olarak görmüştür. İnsanlar genellikle kontrol edemeyeceklerini düşündükleri aktivitelere katılmaktan kaçınma eğilimindedirler, ancak kendilerini yönetebileceklerini düşündükleri zorlu aktiviteleri seçmeye isteklidirler. İnsanların yaptığı seçimler, kişisel gelişimlerini ve yaşam biçimlerini şekillendirir, çünkü bu seçimler, belirli yetenekler, değerler ve sosyal ağları geliştirmelerine neden olur (Bandura, 1994e: 7).

Kariyer kararları ve kariyer gelişimi üzerine yapılan birçok çalışma (Betz ve Hackett, 1986: 281; Lent ve Hackett, 1987: 347), öz yeterlik inançlarının seçim süreçleri aracılığıyla yaşam yollarını şekillendirmek ve değiştirmek için ne kadar güçlü olduğunu göstermiştir. İnsanların öz yeterlikleri ne kadar güçlüyse, o kadar çok uygun kariyer seçenekleri düşündükleri, o kadar çok ilgi gösterdikleri, farklı meslekler için

kendilerini eğitim açısından daha iyi hazırladıkları ve zorlu mesleki hedeflere karşı daha fazla direnç ve başarı sergiledikleri (Bandura, 2023g: 7).

Öz yeterlik inançlarının insan işlevselliğindeki etkisi aşağıdaki gibi özetlenebilir: Belli bir alanda düşük öz yeterliği olan insanlar, kendilerini yönetemeyecekleri zorlu görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Zorlu hedefler belirlemezler ve hedeflerine zayıf bir bağlılık gösterirler. Zorlu görevlerle karşılaştıklarında, eksikliklerine ve karşılaşacakları engellere odaklanmak yerine yeteneklerine odaklanmayı ve nasıl başarılı olacaklarını düşünmeyi tercih etmezler. Öz yeterlik inançlarının eksikliği nedeniyle, zorluklar karşısında hızla pes etmeye meyillidirler. Başarısızlıklarını yeteneksizlik olarak görürler, yani başarısızlıklarını yeteneksizliklerine atfederler. Bu nedenle hızla depresyona girebilirler ve stres yaşayabilirler. Buna karşılık, yüksek öz yeterliğe sahip olan insanlar zorlu görevlere ustalaşması gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Kendilerine zorlu hedefler belirlerler ve bu hedeflere güçlü bir bağlılık gösterirler. Hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla azim sergilerler. Başarısızlıklarının ardından öz yeterlik duygularını hızla toparlarlar, çünkü başarısızlıklarını yeteneksizlik yerine çaba veya beceri eksikliğine atfederler. Sonuç olarak, tehdit edici durumlara başa çıkabileceklerine inançla yaklaşırlar. Bu tür bir bakış açısının varlığı, kişisel başarıyı teşvik edebilir, stresi azaltabilir ve depresyona karşı hassasiyeti azaltabilir (Bandura, 1994e: 8).

2.4.2. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı

Bandura tarafından önerilen Sosyal Öğrenme Kuramı, kalkınma ve öğrenmede belki de en etkili kuramı olarak kabul edilmektedir. Bandura, öğrenmeyi doğrudan yanıtların uyarıcılara bağlandığı bir süreç olarak gören davranışçı öğrenme kuramının görüşlerini reddetti. Doğrudan pekiştirmenin tüm öğrenme türlerini açıklayamayacağını ve davranış değişiminin yanıt ve bilinçli katılım olmadan sadece uyarıcılar ve yanıtlarla açıklanamayacağını düşünüyordu. Davranışçı kuramlar, insan işlevinin dış uyarıcılardan kaynaklandığını ileri sürerler. İç süreçleri nedenle değil, ileten süreçler olarak sunarlar Bandura'ya göre, insan işlevlerinin karmaşıklığını açıklamanın iç gözlem olmadan mümkün olamayacağını inanıyordu. İnsanlar kendi bilinçli zihinlerine bakarak kendi psikolojik süreçlerinin anlamını çıkarırlar, söyleminde bulundu. İnsan davranışının çevresel sonuçlardan nasıl etkilendiğini tahmin etmek

için, bireyin bu sonuçları bilişsel olarak nasıl işlediğini ve yorumladığını anlamının önemli olduğunu vurguladı (Bandura, 1986b: 18).

Bandura (1986b: 18) insanların, içsel yeteneklerine sahip olduklarını açıklayarak insan işlevinin karmaşıklığını açıklamaya çalışmıştır. Bu yeteneklerden biri sembolize etme kapasitesidir. Bu yetenek, çevrelerinden anlam çıkarmalarını, eylem rehberleri oluşturmalarını, bilişsel düşünce yoluyla sorunları çözmelerini ve yansıtıcı düşünce yoluyla yeni bilgi edinmelerini sağlar. Bu süreç, insanların gözlemledikleri davranışları modellemelerine olanak tanır.

Bandura (1977a: 193) insan davranışlarının çoğunun modelleme yoluyla geliştirildiğine inanıyordu. Bunun nasıl işlediğini şu şekilde açıkladı: "İnsanlar başkalarını gözlemleyerek yeni davranış kalıplarının nasıl uygulandığına dair bir fikir edinebilir, daha sonraki durumlarda sembolik yapı eylem için bir rehber görevi görür. Öz-düzenlemeler daha sonra performanstan gelen bilgilendirici geri bildirimlere dayalı olarak yapılmıştır. Bir diğer beceri ise ileriye düşünebilme yeteneğidir. İnsanlar, kendi eylemlerinin çeşitli sonuçlarını gözlemleyerek derlenen sembollerini kullanarak, hangi durumlarda hangi tepkilerin uygun olacağını belirleyerek tahmine dayalı müzakereye girerler. İnsanlar eylemlerini planlar, bu eylemlerin olası sonuçlarını tahmin eder ve kendilerini motive etmek, yönlendirmek ve organize etmek için hedefler ve görevler belirlerler.

İnsanlar yaşamlarında bazı davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. İnsanlar gözlem yoluyla yeni davranışlar öğrenebilirler. Diğerlerinin zorlu veya tehdit edici yeni aktiviteleri veya görevleri herhangi bir zorluk olmadan nasıl gerçekleştirdiğini görmek, gözlemcilerin de aynı görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair beklenti oluşturur, eğer daha fazla çaba harcarsa ve çabasını sürdürürse. Gözlemsel öğrenme dikkat, saklama, üretim ve motivasyon süreçleri tarafından yönetilir. Dikkat, bir modelin eylemlerini seçmekte yetenekli olma yeteneğine atıfta bulunur. Eylemler sadece hafızada saklanırsa üretilebilirler. Saklama, sembolize etme yeteneği sayesinde gerçekleşir. Üretim, gözlenen davranışın uygulanması sürecidir. Eğer bu girişim sonuçta değerli bir sonuç üretirse, kişi davranışı benimsemeye ve gelecekte tekrarlamaya motive olur (Bandura, 1986b: 18).

İnsanlar, öğrenilen davranışlarda gönüllü olarak düzeltici ayarlamalara izin veren ve öz kontrolü mümkün kılan öz düzenleme mekanizmalarına sahiptir. Öz-düzenleme,

bireyin gözlemleri ve eylemleri hakkında yargılarda bulunmasını ve değerlendirmeler yapmasını içerir. Kişisel bir teşvik olarak bireylerin kendilerini değerlendirmelerine ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olur (Pajares, 2002: 116).

Sosyal bilişsel teorideki son ve en önemli insan yeteneği iç gözlemdir. Bu sayede insanlar deneyimlerini analiz eder, düşüncelerini izler, kendi içgörülerini ve inançlarını keşfeder, kendilerini değerlendirir ve buna göre düşünce ve eylemlerini değiştirir (Bandura, 1989c: 1175).

2.4.3. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik inancı nasıl oluşur? öz yeterlik inancı, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlar. Bununla birlikte, gençlik döneminde durmaz, kişinin yaşamı boyunca devam ederken yeni deneyimler, bilgi ve anlayış kazanır (Bandura, 1994e). Bandura'ya göre (1994e) öz yeterliğin gelişmesi dört bilgi kaynaktan sağlanmaktadır:

2.4.3.1. Performans Başarıları

performans başarıları kişisel deneyimlerin sonuçlarına dayandığı için öz yeterlik inancının en etkili kaynağı olarak belirtilir. Başarı olarak yorumlanan sonuçlar, öz yeterliği artırır. İnsanlar bir şeyi denediklerinde ve başarılı olduklarında, performans başarıyı yaşarlar. Performans başarıları, öz yeterlik inançlarını artırmak için en etkili yoldur çünkü insanlar daha önce iyi bir şekilde başardıkları bir şeye benzer yeni bir şeyi yapmanın eğilimindedirler (Bandura, 1994e: 2).

Aynı zamanda performans başarılarının etkisi, görevin algılanan zorluğuna bağlı olarak değişir. Görev basitse ve başarı kolaylıkla elde ediliyorsa, sonuç (başarı), dışsal yardım olmadan sürdürülen çabalarla gerçekleştirildiğinde öz yeterliği daha az artırır. Öte yandan başarısızlık olarak yorumlanan sonuçlar öz yeterlik inancını azaltır. Bir görevde tekrarlayan başarı, öz yeterlik inancını geliştirir. Öz yeterlik inançları oluşturulduğunda, insanlar küçük başarısızlıklar hakkında daha az endişelenirler. Her türlü başarısızlığı çaba eksikliğine bağlarlar ve tekrar deneyerek başarılı olmaya çalışırlar (Bandura, 1994e: 2). Örneğin, Matematik sınavında sürekli başarılı olan bir öğrenci, yalnızca bir başarısızlık nedeniyle Matematik'teki öz yeterlik inancını kaybetmez (Schunk, 1991d: 214).

2.4.3.2. Dolaylı Yaşantılar

Kişilerin öz-yeterlilik geliştirmesi için, başkalarının görevlerini yerine getirdiğini görmek önemli bir güven kaynağıdır. Deneyimi olmayan veya yeteneklerinden şüphe duyanlar için bu materyal oldukça önemlidir. Model, modelleme davranışlarını ödüllendirme veya ceza verme gücüne sahip olduğu için, öz-yeterlilik inançlarının seviyelerini belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Bu ilişkinin ana bileşeni, gözlemcinin modelle benzerliğidir; zira modelin başarısı veya başarısızlığı, öz-yeterlilik üzerinde daha büyük olumsuz bir etki yaratabilir. (Bandura, 1994e: 2).

2.4.3.3. Sözel İkna

İstenilen bir görevi başarabilecek yeteneklere sahip olduklarına ikna olan insanlar, kendilerinden şüphe duyan ve zorluklarla karşılaştıklarında zayıf yönlerini göz önünde bulunduran kişilere kıyasla, muhtemelen bir göreve daha fazla çaba harcayacak ve onu sürdüreceklerdir. Sözel ikna, insanları çok denemeye ve hedeflere ulaşmak için gerekli becerileri geliştirmeye yönlendirir, bu da onların daha özgüvenli olmasını sağlar (Bandura, 1994e: 2).

Sözel ikna, tanık olmadan anlatıldığı için öz yeterlilik inançları üzerinde daha az etkiye sahiptir. Değerlendirmeyi yapan kişinin son derece güvenilir olması, gerçekçi sınırlar dahilindeyse, başarılı yeterliliğe katkıda bulunabilir. Mentorlar, evli çiftler ve öğretmenler tarafından verilen teşvik veya ilgili uzmanların yorumları kişinin yeteneklerini artırabilir (Bandura, 1986b; Mills, 2014: 12). Bununla birlikte, yalnızca sözel ikna yoluyla öz yeterliliği geliştirmenin zor olduğu da belirtilmektedir, çünkü olumlu, güçlü geri bildirim kişinin öz yeterlilik inançlarını artırabilir, ancak öğrenciler bir görevde sürekli başarısız olursa, öğretmenler bu gerçekçi olmayan desteği hızla reddeder. Olumsuz geri bildirimler, insanların potansiyellerini geliştiren zorlayıcı faaliyetlerden kaçınmasına neden olur; bu nedenle, olumlu ikna güçlenebilir, ancak olumsuz ikna, kendine olan inançları yenmek ve zayıflatmak için işe yarayabilir. Aslında, öz yeterlilik inançlarını olumsuz değerlendirmeler yoluyla zayıflatmak, bu tür inançları olumlu teşvik yoluyla güçlendirmekten genellikle daha kolaydır (Bandura, 1994e: 2). Bu anlamda öğretmenler, ebeveynler veya akranlar tarafından verilen geri bildirimler büyük önem taşımaktadır ve bu nedenle Schunk (1991d: 215), öğrencilerin

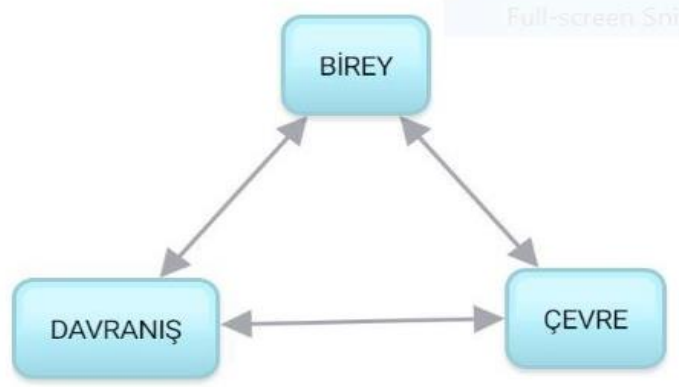
öz inançları gelişirken öz yeterlik inançlarını destekleyecek şekilde geri bildirim uygun şekilde çerçevesini önermektedir.

2.4.3.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Kaygı, stres, yorgunluk, gerginlik ve diğer duygusal tepkiler, kişinin yeterlik inançlarını şekillendirir. Görev tamamlama sırasında olumsuz psikolojik uyarılma, işlev bozukluğuna yol açarak öz yeterlik inancını zayıflatırken, olumlu psikolojik tepkiler başarılı performanslara katkıda bulunur (Bandura, 1994e: 3). Bandura'ya (1994e) göre, duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğunun değil, nasıl algılandığının önemli olduğunu söylüyor. Örneğin, bir sınav öncesi terleyen ve kalp atışları hızlanan bir kişi, bu fiziksel uyarıları sınav kaygısı olarak değerlendirirse, yeterlik düşer. Tam tersine, bir öğrenci bu fiziksel uyarımları hava koşullarına ya da sınava hazırlanmak için acele etmesine bağlarsa yeterliliği etkilenmez. Sonuç olarak, kendi yeterliliğine güveni tam olan bireyler büyük ihtimalle duygusal uyarılma durumlarını enerji verici bir eylem aracı olarak görürken, öz yeterliliğine güveni olmayan bireyler uyarımlarını güçsüzleştirici bir şey olarak görürler.

2.4.5. Öz Yeterlik ve Başarı

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre, insanların kendine olan inanç sistemi, onların düşünceleri, duyguları ve davranışlarını kontrol etmelerine olanak tanımaktadır (Mills, 2014: 12). Başka bir deyişle, insanların başarılı performanslarını nasıl yorumladıkları, çevrelerini ve kendilerine olan inançlarını etkiler ve bu da daha sonraki performansları etkiler. Bu karşılıklı etkileşim Bandura'nın sosyal biliş yaklaşımında üçlü karşılıklı nedensellik kavramı olarak adlandırılır. Bu yaklaşım insanların psikososyal işlevlerini açıklamıştır. Bandura'nın karşılıklı nedensellik modelinde, "davranış", "bilişsel ve diğer kişisel faktörler (birey)" ve "çevredeki olaylar" birbirini etkileyen ve etkileşime giren belirleyiciler olarak görev almaktadır (Bandura, 1986b: 18).



Şekil 2.3: Bandura'nın karşılıklı nedensellik modeli

Kaynak: Bandura, 1986b: 18

Biliş, duygulanım, fizyolojik süreçler, davranış ve çevresel etkiler gibi kişisel faktörler karşılıklı etkileşim yaratır. İnsanların sosyokültürel etkiler içerisinde faaliyet gösterdiğinden, bireyler kendi çevrelerinin hem üreticisi hem de ürünü olarak görürler (Bandura, 1997f).

Simgeleştirme, öngörü, temsili öğrenme, öz düzenleme ve öz yansıtma, insanların doğasında var olan beş yetenektir. Bandura, bireylerin deneyimlerini analiz etmelerine, kendilerini değerlendirmelerine, davranış ve düşüncelerini değiştirmelerine olanak tanıdığı için öz yansıtmayı özellikle vurgular. Öz yansıtma akademik ortamlarda öğrencilerin kendi kendine inceledikleri inançlarını, akademik başarılarını ve başarısızlıklarını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Mills, 2014:14). Bandura'ya (1994e) göre öz yeterlik inançları, öz yansıtmanın en merkezi mekanizması olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte, Bandura'ya (1997f) göre öz yeterlik inancı, bireylerin başarılı olabilecekleri inançlarıyla farklı çevrelere girmelerini ve farklı şeyler yapmalarını sağlar ve bu da seçim yapma süreçlerini etkiler. Yüksek öz yeterlik ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır (Zen, 2023: 573).

Arslan'a (2021: 1692) göre öz yeterlik, bireyin hayatının her aşamasında oldukça önemli bir psikolojik süreçtir. Bireyin okulunda ve iş çevresinde, arkadaşlık ilişkilerinde, psikolojik sağlığında ve kendini iyi ifade edebilmesinde öz yeterlik oldukça önemlidir.

Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip bireyler, görevleri üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak görmezler. Başarısızlıklara rağmen kendilerine yeni hedefler oluştururlar. Bu bireyler hem eğitim hem de iş hayatlarında başarılıdırlar. Öz saygı ve öz güvenleri yüksek ve yapılan işlerde sabırlı olurlar. Stres ve depresyona yaşadıklarında güçlü bir şekilde direnirler (Akkaya Semiz, 2019).

Öz yeterlik, öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarının bir sonucu olarak akademik başarılarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle akademik ortamlarda önemli bir bileşen olarak görülüyor. Öz yeterlik inancı, akademik performansı, aktivite seçimini, zorluklar karşısında kararlılık ve çaba düzeyi ile ilişkili bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyleri yüksek olduğunda, öğrenciler kendilerini yetenekli ve güvende hissettikleri görevlerle ilgilenme olasılıkları daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin daha fazla çaba gösterme, görevlerinde kararlılık ve dayanıklılığa neden olmaktadır (Bandura,1989c). Gönülalan (2019) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre, akademik başarıya ulaşan öğrenciler kendi yeteneklerine güvenen bireyler olarak tanımlanmışlardır. Başka bir çalışmada ise ergenlerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlik görüşleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur (Sula vd., 2019: 375).

Cinsiyetler arasındaki akademik öz yeterlik farkını inceleyen bir çalışmanın bulguları, kadınların dilbilimde erkeklerden daha yüksek akademik öz yeterlik seviyelerine sahip olduğunu ve erkeklerin matematik, bilgisayar bilimi ve sosyal bilimlerde kadınlardan daha yüksek seviyelere sahip olduğunu göstermiştir (Huang, 2013: 1).

Schunk (1987a: 149) küçük çocuklarda bilişsel becerilerin edinilmesini incelemiş ve öz yeterliliğin çocukların motivasyonunda önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Çocuklar yeterliliklerini ve sonuç beklentilerini yeteneklerine ve önceki deneyimlerine dayanarak oluştururlar. Bu onların kararlılığını, motivasyonunu ve çabasını etkiler. Bu süreçte performans ve öz yeterlik birbirini destekler ve motivasyon sürekli geri bildirim yaratır. Bu ilişki özellikle ilkökul çağındaki çocuklar için geçerlidir.

Özetle, öz yeterlik inançlarının insan davranışının temelini oluşturduğu ve akademik başarı, motivasyon ve çeşitli alanlardaki başarıda önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu inançlar bireylerin akademik ve kişisel hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamakta, onların seçimlerini, çabalarını, kararlılıklarını ve duygusal tepkilerini etkilemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

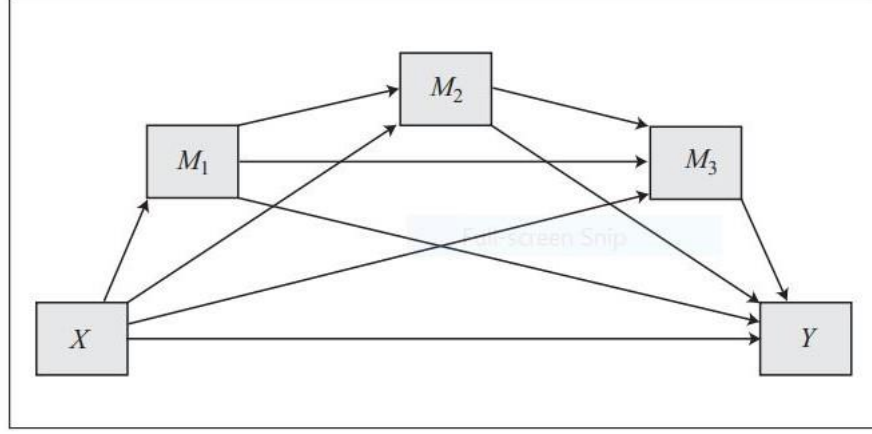
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve son olarak da verilerin analiz hakkında bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, zekâ inançları ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin aracılık rolünü incelemektir. Bu nedenle, çalışma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinin amacı, iki veya daha fazla değişken arasındaki bağlantının niteliğini ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020).

Bu çalışmada yapılan çalışmalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Sosyal Biliş Ölçeği'nin (SBÖ) uyarlama çalışması yapılmıştır. Ardından, zekâ inançları ve okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve sosyal bilişin aracılık rollerinin incelemesi için Hayes'in 6. Modeli olan seri çoklu aracılık modeli ile gerçekleştirilmiştir. Seri çoklu aracılık modelinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasında yer alan en az iki aracı değişken aracılığıyla bağlantılı bir zincir modeli oluşturulmaktadır. Bu modelde, araçlar bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi etkileyen unsurlar olarak kabul edilir. Aracılık modelleri, aracı değişkenlerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri nasıl şekillendirdiğini inceleyen modellerdir (Yılmaz ve Dalbudak, 2018: 518).

Çalışmanın değişkenler arasındaki ilişkileri test edebilmesi için oluşturulan model, Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Çalışmanın Modeli

Kaynak: Hayes 2018: 10

3.2. Araştırma Grubu

Sosyal Biliş Ölçeği'nin (SBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 133'ü erkek (%33) 267'si kadın (%67) olmak üzere 400 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 18-45 olmakla birlikte yaş ortalaması $22,65 \pm 4,83$ olarak ölçülmüştür.

Aracılık modelinin araştırma grubunu, 2023-2024 öğretim yılı göz ve bahar döneminde, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 156'sı (%30,6) erkek, 354'ü (%69,4) kadındır. Toplamda 510 üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Aracılık modeli için araştırma grubuna alınan öğrencilerin demografik bilgilerine Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Aracılık Modelin Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	354	69.4
	Erkek	156	30.6
Eğitim Durumu	1.sınıf	155	30.4
	2.sınıf	183	30.0
	3.sınıf	138	27.1
	4.sınıf	51	10.0
	Lisans ve üstü	13	2.50
Psikolojik yardım alma durumu	Evet	119	23.3
	Hayır	391	76.6

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, çalışma grubu 155'i (%30,4) birinci sınıf, 183'ü (%30,0) ikinci sınıf, 138'i (%27,1) üçüncü sınıf, 51'i (%10,0) dördüncü sınıf ve 13'ü (%2,5) lisans ve üstü öğrenim görmektedir. Ayrıca, katılımcıların 119'u (%23,3) psikolojik yardım aldıklarını, 391'i (%76,7) ise psikolojik yardım almadıklarını bildirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırma grubunun cinsiyet, yaş, eğitim durumu, psikolojik yardım alma öyküsü gibi bilgiler içeren ve araştırmacı tarafından düzenlenen bir formdur.

3.3.2. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ)

Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği (2006:1), Abd-El-Fattah ve Yates tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 14 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Artımsal Zekâ İnanç boyutu 7 maddeden, Varlık Zekâ İnanç boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. ÖZTÖ, Türkiye'de İlhan ve Çetin (2013:1) tarafından uyarlanmıştır. ÖZTÖ'nün yapı geçerliliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA ve DFA) ile incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre, Varlık Zekâ İnanç alt boyutu, toplam varyansın %25,04'ünü,

Artımsal Zekâ İnanç alt boyutu ise toplam varyansın %17,27'sini açıklamaktadır. DFA sonuçlarına göre, ÖZTÖ'nün orijinal versiyonunda olduğu gibi, iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum iyiliği değerleri şu şekilde bulunmuştur: GFI = .95, AGFI = .93, CFI = .97, TLI = .93, IFI = .94, RMSEA = .047 ve SRMR = .043. Türkiye örnekleminde hesaplanan Alpha Cronbach iç tutarlık katsayıları, Varlık Zekâ İnanç alt boyutu için 0.81, Artımsal Zekâ İnanç alt boyutu için ise 0.71 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle, Örtük Zekâ Teorisi'nin Alpha Cronbach iç tutarlık değerleri yeniden hesaplanmış ve ölçeğin tümü için 0.60, Artımsal Zekâ İnanç alt boyutu için 0.80, Varlık Zekâ İnanç alt boyutu için ise 0.42 bulunmuştur.

3.3.4. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (ÜÖOBÖ)

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği, Maroco ve diğerleri (2016: 1) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 15 maddeden oluşmakta ve 5 dereceli Likert tipi kullanılmaktadır. Ölçek, üç alt boyuta ayrılmaktadır: Davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık. 1-5. maddeler davranışsal bağlılık, 6-10. maddeler duygusal bağlılık, 11-15. maddeler ise bilişsel bağlılık boyutlarını kapsamaktadır. 6. madde ters kodlanmaktadır. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (ÜÖOBÖ), Türkiye'de Gün ve diğerleri (2019: 507) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, üç faktörlü yapının uyum iyiliği değerleri şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 206.36$, $df = 86$, $X^2/sd = 2.40$; AGFI = .86; GFI = .90; NFI = .89; CFI = .93; IFI = .93; SRMR = .061; RMR = .080; RMSEA = .076]. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak belirlenmiştir. Davranışsal Bağlılık alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .66, Duygusal Bağlılık alt boyutu için .68 ve Bilişsel Bağlılık alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek, üniversite öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle, Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Alpha Cronbach iç tutarlık değerleri yeniden hesaplanmış ve ölçeğin tümü için 0.80, Davranışsal Bağlılık alt boyutu için 0.69, Duygusal Bağlılık alt boyutu için 0.79, Bilişsel Bağlılık alt boyutu için ise 0.73 bulunmuştur.

3.3.5. Genel Öz yeterlik Ölçeği

Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Sherer ve diğerleri (1982: 663) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek: Yılmama, başlama ve sürdürme çabası-ısrar gibi 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi ile 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin özgün versiyonunun güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu bildirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Yıldırım ve İham (2010: 301) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiş ve üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu üç faktörlü yapı, toplam varyansın %41,47'sini açıklamaktadır. Güvenilirlik açısından, Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve ölçeğin tamamı için .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .69 olarak belirlenmiştir. Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe formu, uygulanan araştırma grubunun genel öz yeterlik düzeylerini ölçmede kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle, Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin Alpha Cronbach iç tutarlık değerleri tekrar hesaplanmış ve ölçeğin tümü için 0.82, Başlama alt boyutu için 0.81, Yılmama alt boyutu için 0.60, Sürdürme-Çaba-İsrar alt boyutu için ise 0.49 bulunmuştur.

3.3.6. Sosyal Biliş Ölçeği (SBÖ)

Sosyal Biliş Ölçeği, Nejati ve diğerleri (2018: 123) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 19 maddeden oluşan bu ölçme aracı, öğrencilerin kendi ve başkalarının davranışlarını ve zihinsel durumlarını değerlendirmeleri için kullanılmaktadır. Ölçek maddeleri 4 alt boyuttan oluşmaktadır: Kendini Tanıma (4, 9, 13, 14, 18, 19), Zihin Okuma (1, 2, 7, 8, 10, 11), Eğitim Tehditlerini Anlama (12, 15, 16, 17) ve Eğitim Ortamını Anlama (3, 5, 6). Ölçeğin puanlanma yöntemi, 1-5 Likert derecelendirmeye göre belirlenmektedir. Sosyal Biliş Ölçeği'nin orijinal çalışmasında faktör analizi için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .84) ve Bartlett Küresellik Testi değerleri (Bartlett $\chi^2(171) = 2491.28, p < .001$) ölçülmüştür. Bu sonuçlar, faktör analizi yapabilmek için yeterli kanıtın bulunduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir ölçüde bulunmuştur: ($X^2/df = .84; p = .24; GFI = .94; AGFI = .95; IFI = .99; CFI = .95; RMSEA = .003$). Ölçeğin Alpha Cronbach iç

tutarlık katsayıları ise şu şekilde hesaplanmıştır: Kendini Tanıma alt boyutu için 0.76, Zihin Okuma alt boyutu için .70, Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyutu için 0.65 ve Eğitim Ortamını Anlama alt boyutu için 0.72. Sosyal Biliş Ölçeği, Türkiye’de uyarlanmadığı için bu çalışmada bir uyarlama yapılmıştır. Aşağıda, Sosyal Biliş Ölçeği’nin (SBÖ) uyarlama süreci açıklanmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerin Sosyal Biliş Ölçeğinin Alpha Cronbach iç tutarlık değerleri ölçeğin tümü için 0.80, Kendini Tanıma alt boyutu için 0.82, Zihin Okuma alt boyutu için 0.70, Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyutu için 0.73 ve Eğitim Ortamını Anlama alt boyutu için 0.51 olarak bulunmuştur.

3.3.6.1. Sosyal Biliş Ölçeği’nin (SBÖ) Uyarlaması

Çalışmada yer alan Sosyal Biliş Ölçeği’nin uyarlama sürecine girmeden önce, hazırlanan maddeler hem çevrimiçi Google form aracılığıyla hem de yüz yüze olarak öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin uygulaması Mart-gMayıs aylarında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı sayısı doğru sonuçların alınmasında önemli bir faktördür. Kline’e göre (2005) örneklem büyüklüğü, ölçeğin madde sayısının 10 katı olmalı, bu sayısında en az 200 kişiden oluşmasını ifade etmiştir. Child (2006) ise faktör analizini kullanmak için örneklem büyüklüğü ölçütünü, ölçeğin madde sayısının 5 katının olmasını yerinde olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda SBÖ’nin madde sayısı 19, bu yüzden her çalışma grubunun en az 200 kişiden oluşması doğru örneklem büyüklüğü varsayımını sağlamıştır.

SBÖ’nin Türkçe’ye uyarlanması sürecinde ölçeği geliştirenlerden ölçeğin uyarlanması için gerekli izin alınmıştır (EK 7). Sonrasında ölçek orijinal dil olan Farsça’dan Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Çeviri-tekrar çeviri yöntemiyle, ölçek ilk olarak iki dilde hakim olan iki kişi tarafından Farsça’dan Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe form bağımsız bir uzman tarafından Farsça’ya çevrilmiştir. Geri çeviri işleminin ardından, araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe ve Farsça çevirileri karşılaştırmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamada ölçek maddelerinin orijinal formuna uygun olmasına ve aynı zamanda Türkiye toplumunda anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun dilsel ve kültürel uygunluğu,

alanında uzman bir öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlilik kapsamında oluşturulan Türkçe form ve orijinal form, her iki dili de iyi bilen toplam 20 üniversite öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Bu incelemede, çevirisi yapılan ölçeğin orijinal versiyonu ile hedef dildeki versiyonu arasındaki tutarlılığı değerlendirmek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Uygulama süreci sonrasında, her iki uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin tamamı ve alt boyutlarına ait puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri şu şekilde bulunmuştur: Ölçeğin tümü için .81 ($p<.01$), Kendini Tanıma alt boyutu için .90 ($p<.01$), Zihin Okuma alt boyutu için .69 ($p<.01$), Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyutu için .90 ($p<.01$) ve Eğitim Ortamını Anlama alt boyutu için .68 ($p<.01$). Ayrıca, ölçeğin orijinal ve çeviri formlarından elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, Türkçe ve Farsça formundan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(19)}= 1.727, p=0.05$). Bulgular ışığında ölçeğin, dil eşdeğerliğine sahip olduğu gözlenmiş ve ölçeğin bu hali veri toplama amacıyla kullanıma hazır hale gelmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Biliş Ölçeğinin (SBÖ) güvenilirliği ve geçerliliği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak çalışma grubundan elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. (Çarpıklık=-.193, SE=.172; Basıklık=-.307, SE=.342). Basıklık ve çarpıklık değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği için verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir (George ve Mallery, 2001).

SBÖ'nin yapı geçerliği doğrultusunda öncelikle madde analizi için her bir maddenin toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları, bir ölçeğin yapı geçerliği kapsamında, her bir maddenin toplam puanla olan ilişkisini değerlendirir. Bu analiz, her bir maddenin, ölçeğin toplam puanı ile ne kadar ilişkili olduğunu görmek için yapılır. Clark ve Watson (1995: 314), psikolojik testlerin geçerliliği konusunda bu tür analizleri önermektedir. Madde-toplam puan korelasyonlarının genellikle 0.20'nin üzerinde olması beklenir, çünkü düşük korelasyonlar, maddelerin ölçeğin genel yapısına katkı sağlamadığını gösterebilir. Temel bileşenler boyutlandırması ve varimax rotasyon yöntemi, açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için kullanılmıştır. Temel bileşenler

analizi, verilerin içindeki ana faktörleri keşfetmeye ve bu faktörleri daha basit bir yapıya indirgemeye yardımcı olur, böylece ölçekteki gizli yapılar ortaya çıkar. Varimax rotasyonu ise faktörlerin daha anlamlı ve bağımsız olmasını sağlayarak, her bir faktörün yorumlanmasını kolaylaştırır. Bu yöntemler, ölçeğin boyutlarını netleştirmek ve faktörlerin doğruluğunu sağlamak için araştırmada tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Örneklem büyüklüğünün açılımlı faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, dağılımın uygunluğunu test etmek içinde Barlett küresellik testi hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği incelemek için iki yarım test güvenilirliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

İkinci adımda, SBÖ için yapılan AFA sonucunda ortaya çıkan yapılara dair ölçüm modelini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Şimşek'e (2020) göre doğrulayıcı faktör analizi, bir yapıyı ölçmek için doğru maddelerin seçilip seçilmediğini ve modelin genel uyumunu gösteren bir yöntemdir. Elde edilen yapısal modelin analize uygunluğu, uyum iyiliği değerleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme kapsamında, uyum iyiliği için X^2 , CFI, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI değerleri kullanılmıştır. Ayrıca DFA analizine geçmeden önce, her bir maddenin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

SBÖ'nin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacı ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırması yapılmıştır. Bu yöntemde, ölçekten en yüksek ve en düşük puan alanlar iki grup şeklinde karşılaştırılır. Puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması ölçeğin ayırt etme gücüne sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010). Alt ve üst grup toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi kullanılmıştır. Gruplararası farkı t-test yönteminin ön koşulları: iki örneklem birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişken aralık ya da oran ölçeği düzeyinde olması, bağımlı değişkenden alınan puanların normal dağılımı ve varyansların homojenliği koşulu aranmıştır. Varyansların homojenliğini belirlemek için levene testi incelenmiştir. Levene testinin değeri 0.05'ten küçük ise varyanslar eşit değildir; 0.05'ten büyük ise varyanslar eşit demektir (Büyüköztürk, 2016: 351).

Analizler SPSS v25.0 programında, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Lisrel v8.51 programında gerçekleştirilmiş olup maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Analizlerde p değerinin 0.05'ten küçük olması kabul edilmiştir.

3.3.6.2. Geçerlik Çalışması

a) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı faktör analizine geçmeden önce, Sosyal Biliş Ölçeği'nin (SBÖ) geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmeleri kapsamında madde analizi testi yapılmıştır. Bu işlemde, madde toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve değerlerin 0.11 ile 0.46 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda 17 maddenin korelasyon değeri 0.20'nin altında çıkmış ve bu maddeler analizden çıkarılarak işlem yeniden yapılmıştır. Clark ve Watson'a (1995:315) göre, maddelerin korelasyon değeri 0.20'nin altında olduğunda ölçeğin yapısal geçerliliği azalır ve bu maddelerin analizlerden çıkarılması gerekir. Bu çalışmada kullanılan ölçek üzerinde yapılan değişiklikler, ilgili etik ve bilimsel gereklilikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal geliştiricisi ile iletişime geçilmiş ve yapılması önerilen madde silme işlemleri hakkında onay alınmıştır. Bu süreçte, hem ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin korunması hem de ölçeğin orijinal yapısına sadık kalınması öncelikli olarak gözetilmiştir. Yeniden yapılan madde analizi sonucunda hiçbir maddenin korelasyon değeri 0.20'nin altında kalmadığı için açıklayıcı faktör analizine (AFA) geçilmiştir. SBÖ'nin 18 maddesinin faktör analizine başlanmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. KMO değeri 0.77 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu gözlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, faktör analizine uygunluk açısından önemli bir testtir. KMO değeri 0.60'ın üzerinde olduğunda verilerin faktör analizine uygun olduğu kabul edilir. Bu çalışmada elde edilen 0.77'lik KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974:33). Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ($\chi^2(153) = 1150.12, p < 0.000$). Bartlett küresellik testi, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını test eder. Bu testin anlamlı çıkması ($p < 0.05$), değişkenler arasındaki korelasyonların yeterli olduğunu ve faktör analizinin yapılabileceğini gösterir. Burada elde edilen p-değeri ($p < 0.000$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve faktör analizinin yapılmasının istatistiksel olarak geçerli olduğunu doğrulamaktadır (Bartlett, 1954:140). Bu iki testin sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ve analiz için gerekli koşulların sağlandığını göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi ve varimax rotasyonu ile temel bileşenler analizi kullanılarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Ortak varyans değerleri göz

önünde bulundurularak, en az 0.30 faktör yükü olan maddeler bir faktöre dahil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öz değeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır ve 12. ile 19. maddeler çift yüklenme nedeniyle analizlerden çıkarılmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri arasındaki fark 0.10'dan fazla olduğu için, bu maddeler elenmiştir. Faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan fazla olması, maddelerin çift yüklenmeye sahip olduğunu ve faktörler arasında net bir ayırım yapılmadığını gösterir. Bu durum, faktör analizi sonuçlarının geçerliliğini zedeleyebilir. Bu tür maddelerin elenmesi, daha net ve anlamlı faktör yapılarını ortaya koymak için gereklidir (Field, 2013: 667). SBÖ, 12., 17. ve 19. maddeler çıkarıldıktan sonra, geri kalan maddelerin ortak varyans değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, SBÖ'nün toplam varyansın yaklaşık %58.34'ünü açıklayan dört faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Analizden elde edilen saçılım grafiği de bu dört faktörlü yapıyı doğrulamıştır. İlgili grafik Şekil 3.2'de sunulmuştur. SBÖ'den çıkarılan maddelerin içeriği Tablo 3.2'de ve son halindeki madde toplam korelasyonları, ortak varyansları ile her maddenin faktör yükü Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.2: Madde Analizi ve AFA Sonuçlarına Göre Sosyal Biliş Ölçeğinden Elenen Maddelerin İçeriği

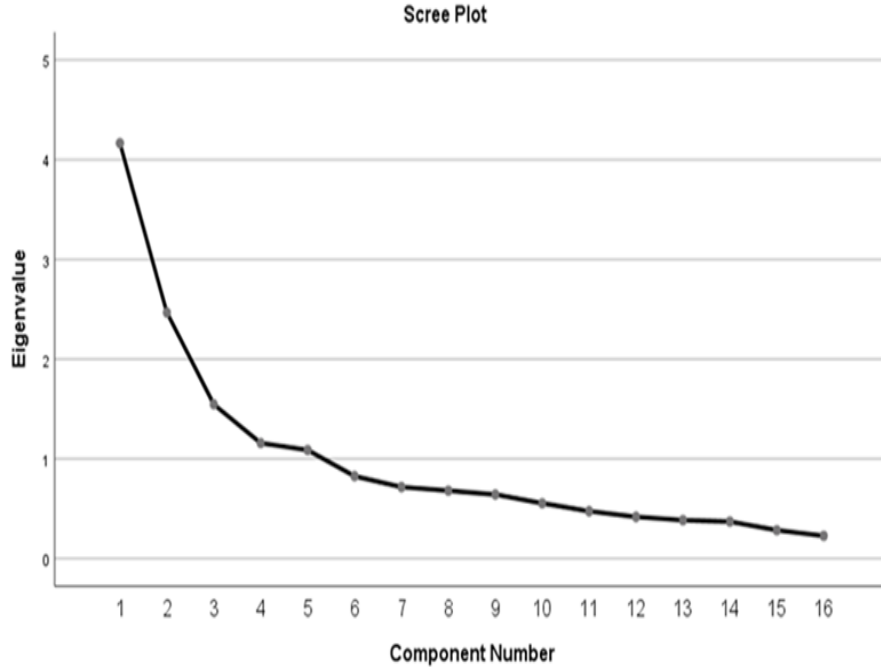
Madde numarası - Madde İçeriği
12. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.
17. Hangi konuları öğrenmezsem, sınıf arkadaşlarıma göre geri kalacağımı biliyorum.
19. Sınıfta kimlerin benimle rekabet ettiğini biliyorum.

Tablo 3.3: SBÖ'nin Faktör Yapısına ve Madde-Toplam Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Faktör isimleri, madde numaraları ve madde içerikleri	FY ¹	OV ²	MTK ³
<i>Kendini Tanıma. 5 madde. Özdeğer4.16=, Açıklanan varyans=%26.03</i>			
4. Kendi bölümümün alanını ve hedeflerini biliyorum.	.79	.66	.43
9. Sınıfta her bir öğrenci hakkında ne hissettiğimi biliyorum.	.77	.64	.42
13. Gelecekte hangi mesleği yapmak istediğimi biliyorum.	.78	.65	.42
14. Hangi derste daha iyi olduğumu biliyorum.	.55	.39	.42
18. Gelecekteki kariyerim için hangi derslerin önemli olduğunu biliyorum.	.81	.69	.42
<i>Zihin Okuma. 6 madde. Özdeğer2.46=, Açıklanan varyans=%15.41</i>			
1. Sınıf arkadaşlarımla benim hakkımda ne düşündüklerini biliyorum.	.72	.53	.35
2. Öğretmenin hangi konuları daha önemli gördüğünü ve o konulardan soru soracağımı biliyorum.	.71	.52	.40
7. Öğretmenin benim hakkımdaki görüşünü biliyorum.	.59	.39	.39
8. Sınıfta öğretmenin, öğrencilerin hangi davranışlarına karşı üzüldüğünü biliyorum.	.67	.50	.43
10. Sınav sorularını cevaplarırken verdiğim cevapların hangilerine öğretmenin olumsuz tepki verebileceğini tahmin edebiliyorum.	.78	.67	.42
11. Öğretmenin dikkatini çekmek için ne yapacağımı biliyorum.	.63	.45	.43
<i>Eğitim Tehditlerini Anlama. 3 madde. Özdeğer1.54=, Açıklanan varyans=%9.66</i>			
3. Üniversitenin öğrenci alma amacının ne olduğunu biliyorum.	.69	.60	.33
5. Bir kitapta yazarın ne demek istediğini anlıyorum ve kendimi onun yerine koyabiliyorum.	.81	.70	.36
6. Sınıf arkadaşlarımla soru sorduklarında ne demek istediklerini anlıyorum.	.79	.65	.34
<i>Eğitim Ortamını Anlama. 2 madde. Özdeğer1.15=, Açıklanan varyans=%7.23</i>			
15. Geçmişte yaptığım hataların farkındayım.	.73	.59	.27
16. Eğitimimde başarısız olmamın nedenlerini biliyorum.	.79	.64	.25

¹FY: Faktör yükü; ²OV: Ortak varyans; ³MTK: Madde-toplam korelasyonu.

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, açımlayıcı faktör analizi, SBÖ'nin varyansın %26.03'ünü açıklayan birinci faktör, "Kendini Tanıma" (5 madde), kişinin kendi zihinsel durumlarını anlaması ve güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasının yanı sıra ilgi alanlarını tanıma yeteneğidir. İkinci faktör "Zihin Okuma" (6 madde), varyansın %15.41'ini açıklamaktadır. Zihin okuma, başkalarının zihinsel durumlarını ve düşüncelerini sırayla anlama ve tanıma yeteneğidir. Üçüncü faktör "Eğitim Tehditlerini Anlama" (3 madde), varyansın %9.66'sini açıklamaktadır. Eğitim tehditlerini anlama, öğrencinin eğitim ve öğretim alanında tehdit olarak kabul edilen ve öğrencinin akademik başarısızlığına neden olan faktörleri tanıma becerisini ifade etmektedir. Dördüncü faktör "Eğitim Ortamını Anlama" (2 madde), varyansın %7.23'ünü açıklamaktadır. Eğitim ortamını anlama, eğitime ilişkin olan kurallara, yönetmeliklere ve akademik düzenlemelere aşina olmak demektir.



Şekil 3.2: Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen saçılım grafiği

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA'nin sonucuna göre SBÖ'nin belirlenen 4 faktörlü 16 maddeden oluşan yapısının Türkiye örneğinde doğrulanıp doğrulanamayacağını değerlendirmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normal olduğu göstermiştir (Çarpıklık = -.033 [11.madde] -.095 [17.madde]; Basıklık: -.058 [3.madde] 1.916 [17.madde]. DFA aşamasına geçildiğinde ise örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki t-değerlerinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

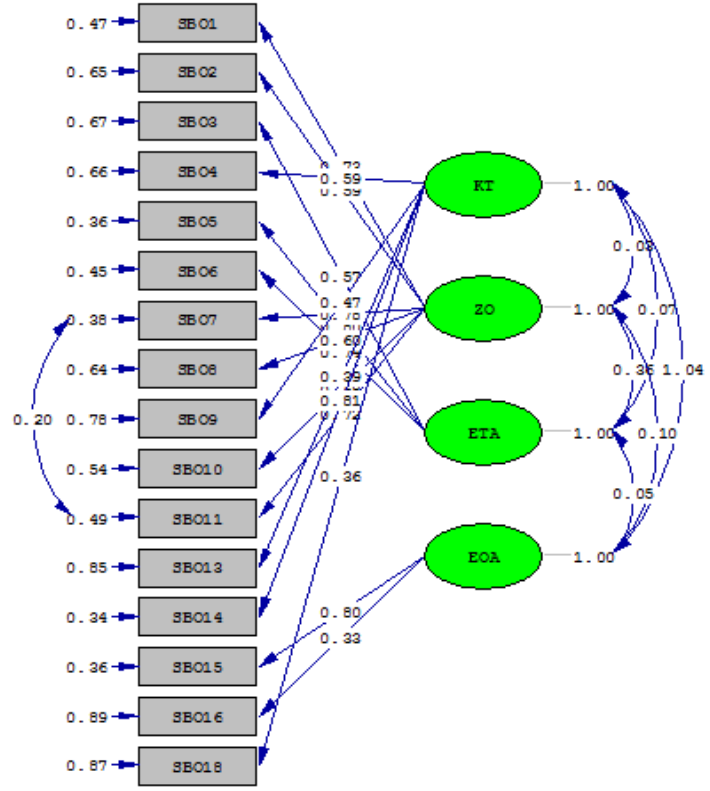
Kendini tanıma alt boyut için oluşturulan örtük değişkenin gözlenen değişkenlerindeki varyansı %39 (13. madde) ile %81 (14.madde) aralığında, zihin okuma alt boyut %59 (2.madde) ile %73 (1.madde) aralığında, eğitim tehditlerini anlama alt boyut %57 (3.madde) ile %74 (6.madde) aralığında ve eğitim ortamını anlama alt boyut %39 (16.madde) ile %80 (15.madde) aralığında yordadığı gözlenmiştir ($p < .05$).

Gözlenen değişkenlerle örtük değişkenlerin hatalarını ilişkilendirmeden elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3.5'te sunulmuştur. Düzeltme öncesi χ^2 iyi uyum ranjında ve GFI hariç RMSEA, SRMR, AGFI ve CFI kabul edilebilir uyum ranjında olduğu bulunmuştur. Ayrıca %90 güven aralığı RMSEA değerleri arasındaki farkın .10 düzeyinden daha az görülmesi uyum istatistiklerinin güvenle yorumlanabileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda bahsi geçen koşulları sağlayan düzeltme önerileri uygulanmış; toplam bir düzeltme önerisi doğrultusunda hatalar (SBÖ7 ve SBÖ11. maddeler) yol grafiği üzerinde ilişkilendirilmiştir. Sosyal Biliş Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol grafiği şekil 3.3' gösterilmiştir. Düzeltme sonrası elde edilen uyum iyiliği değerleri de Tablo 3.5'te özetlenmiştir. Örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler hala devam edildiği görülmüştür. Tablo 3.4'te uyum iyiliği değerlerine ilişkin karşılanması gereken bazı kriterler sunulmaktadır.

Tablo 3.4: Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum Değerleri

Uyum Değerleri	Mükemel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri
χ^2/df^1	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 5$
RMSEA ²	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
sRMR ³	$.00 \leq sRMR \leq .05$	$.05 \leq sRMR \leq .08$
GFI ⁴	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI ⁵	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI ⁶	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$

¹ χ^2/df : serbestlik dereceleriyle ki-kare ilişkisi; ²RMSEA: tahminin kök hata kareler ortalaması; ³sRMR: I standartlaştırılmış kök artık kare ortalaması; ⁴GFI: uyum iyiliği değeri; ⁵AGFI: düzeltilmiş uyum iyiliği değeri; ⁶CFI: karşılaştırmalı uyum değeri.



Chi-Square=161.56, df=97, P-value=0.00004, RMSEA=0.058

Şekil 3.3: SBÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi yol grafiği ve maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri

Tablo 3.5, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerini göstermektedir.

Tablo 3.5: SBÖ'nin Düzeltme Öncesi ve Sonrası Uyum İyiliği Değerleri

Uyum değerleri	Düzeltme Öncesi	Düzeltme Sonrası
χ^2/df^1	1.93	1.66
RMSEA ²	.06	.05
%90 CI RMSEA ³	.05 -.08	.04 -.07
sRMR ⁴	.06	.06
GFI ⁵	.89	.92
AGFI ⁶	.85	.87
CFI ⁷	.91	.93

¹ χ^2/df : serbestlik dereceleriyle ki-kare ilişkisi; ²RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; ³sRMR: I standartlaştırılmış kök artık kare ortalaması; ⁴GFI: uyum iyiliği değeri; ⁵AGFI: düzeltilmiş uyum iyiliği değeri; ⁶CFI: karşılaştırmalı uyum değeri.

Tablo 3.5'in sonuçlarına göre hataların ilişkilendirilmesi, elde edilen modelin iyileştiğini ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu ortaya koymuştur. Düzeltme sonrası hiçbir madde modelden çıkarılmamıştır. DFA uyumuna ilişkin χ^2 fark testi, düzeltme sonrası anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\chi^2(97) = 161.56, p < .01$). Özetle, SBÖ'nün AFA'dan belirlenen 4 faktörlü yapısı, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde DFA ile de incelenmiştir. İnceleme sonucunda, SBÖ'nin 16 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının, uygulandığı Türkiye örnekleminde kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ortaya konulmuştur. Şekil 4.2, SBÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi çizgesini ve her maddeye ait standardize edilmiş faktör yüklerini göstermektedir.

c) Ayırt Edici Geçerlik

SBÖ'nin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla %27'lik alt-üst grup karşılaştırması, gruplararası t-test farkı yöntemiyle yapılmıştır. Ayırt edici geçerlik aşamasında, ilk olarak gruplararası fark t-test yönteminin varsayımları incelenmiş ve bir ihlal olmadığı görülmüştür. Toplam puanlar üzerinden yürütülen %27'lik alt-üst grup karşılaştırma sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir. Tablo 3.6 incelendiğinde, her alt boyut puanları arasında gözlenen fark anlamlıdır ($p < .01$). Toplam puanlar üzerinden yürütülen

analizler neticesinde, dört boyutlu SBÖ'nin ayırt ediciliğe sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6: %27 Lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait T-Test Sonuçları

Alt Boyutlar	%27 lik Alt Grup		%27 lik Üst Grup		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
¹ SBÖ-KT	13.85	2.80	23.90	1.13	24.41	.000
² SBÖ-ZO	14.12	2.46	24.81	2.10	24.23	.000
³ SBÖ-ETA	.64	1.10	9.70	.46	18.80	.000
⁴ SBÖ-EOA	7.88	1.60	13	1.22	18.54	.000
⁵ SBÖ-TOPLAM	48.40	3.94	66.90	3.18	26.80	.000

¹SBÖ-KT: Sosyal Biliş Ölçeği - En yüksek ve en düşük puan alan %27'lik gruplar için kendini tanıma alt boyut puanları; ²SBÖ-ZO: Sosyal Biliş Ölçeği - En yüksek ve en düşük puan alan %27'lik gruplar için zihin okuma alt boyut puanları; ³SBÖ-ETA: Sosyal Biliş Ölçeği - En yüksek ve en düşük puan alan %27'lik gruplar için eğitim tehditlerini anlama alt boyut puanları; ⁴SBÖ-EOA: Sosyal Biliş Ölçeği - En yüksek ve en düşük puan alan %27'lik gruplar için eğitim ortamını anlama alt boyut puanları; ⁵SBÖ-Toplam: Sosyal Biliş Ölçeği - En yüksek ve en düşük toplam puan alan %27'lik gruplar için puanlar.

3.3.6.3. SBÖ'nin Boyutlar Arasındaki İlişkisi

SBÖ'nin boyutları arasındaki korelasyon değerleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları'na göre pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur. Kendini Tanıma alt boyutunun, Zihin Okuma ($r = .14, p < .01$), Eğitim Tehditlerini Anlama ($r = .33, p < .01$) ve Eğitim Ortamını Anlama ($r = .18, p < .01$) alt boyutlarıyla; Zihin Okuma alt boyutunun, Eğitim Tehditlerini Anlama ($r = .19, p < .01$) ve Eğitim Ortamını Anlama ($r = .23, p < .01$) alt boyutlarıyla; Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyutunun ise Eğitim Ortamını Anlama ($r = .19, p < .01$) alt boyutuyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tablo 3.7).

Tablo 3.7: SBÖ'nin Alt Boyutlarının Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4
1- ¹ SBÖ-KT	-	.14**	.33**	.18**
2- ² SBÖ-ZO		-	.19**	.23**
3- ³ SBÖ-ETA			-	.19**
4- ⁴ SBÖ-EOA				-

¹SBÖ-KT: Sosyal Biliş Ölçeği-kendini tanıma alt boyut; ²SBÖ-ZO: Sosyal Biliş Ölçeği-Zihin Okuma alt boyut; ³SBÖ-ETA: Sosyal Biliş Ölçeği-Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyut; ⁴SBÖ-EOA: Sosyal Biliş Ölçeği-Eğitim Ortamını Anlama alt boyut; ** $p < .01$.

3.3.6.4. Güvenirlik Analizleri

a) Alpha Cronbach Güvenirliği

Güvenirlik kapsamında, SBÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri ölçeğin tümü için .80, Kendini Tanıma alt boyutu için .82, Zihin Okuma alt boyutu için .70, Eğitim Tehditlerini Anlama alt boyutu için .73 ve Eğitim Ortamını Anlama alt boyutu için .51 olarak bulunmuştur.

b) İki Yarıya Bölme Güvenirliği

Araştırma grubunun verilerini kullanarak ikiye bölme güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Sorular rastgele iki bölüme ayrılmış ve her çalışma grubu için bu iki bölümden ayrı ayrı puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra testin iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı, yarılama katsayısı olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, ölçeğin tümü için Spearman Brown güvenilirlik değeri .65 ve Guttman güvenilirlik değeri .65 olarak bulunmuştur. SBÖ'nin 4 faktörlü son hali ve 16 maddeden oluşan bütününe ait ortalama, standart sapma değerleri ile Cronbach Alpha ve iki yarıya bölme güvenilirlik değerleri ise Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: SBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel istatistikleri

Faktörler	Ort.	SS	Alpha Cronbach		İki Yarım Test Güvenirliği		
			h	Spearman Brown güvenirlilik	Guttman güvenirlilik	Alpha değerleri birinci yarı	Alphadeğerler i ikinci yarı
¹ SBÖ-KT	19.11	3.92	.82	.84	.80	.71	.61
² SBÖ-ZO	20.08	4.03	.70	.83	.83	.70	.70
³ SBÖ-ETA	10.50	4.92	.73	.74	.63	.63	1
⁴ SBÖ-EOA	8.24	1.58	.51	.50	.50	1	1
⁵ SBO-Toplam	57.94	7.35	.80	.65	.65	.70	.70

¹SBÖ-KT: Sosyal Biliş Ölçeği-kendini tanıma faktör puanları; ²SBÖ-ZO: Sosyal Biliş Ölçeği-Zihin Okuma faktör puanları; ³SBÖ-ETA: Sosyal Biliş Ölçeği-Eğitim Tehditlerini Anlama faktör puanları; ⁴SBÖ-EOA: Sosyal Biliş Ölçeği-Eğitim Ortamını Anlama faktör puanları; ⁵SBÖ-Toplam: Sosyal Biliş Ölçeği-toplam puanı.

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı, SBÖ Türkiye kültüründe ve üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya konulmuştur.

3.4. Aracılık Analizi İçin Yapılan İşlemler

Ölçeklerin uygulaması, 2023-2024 eğitim öğretim yılının göz ve bahar dönemlerinde, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin izinleri, ölçek sahiplerinden alınmıştır (EK8; EK9; EK10). Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin Yayın Etik Kurulu'ndan 28.02.2023 tarihinde, E-20292139-050.01.04-48585 sayılı etik kurul kararıyla, araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir (EK1). Resmi izinler çıktıktan sonra çalışmanın veri toplama araçları, hem Google Form aracılığıyla hem de yüz yüze, üniversitenin farklı bölümlerindeki sınıflarda öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Çalışmanın amacı, katılımın gönüllülüğü, nasıl yanıtlandırılacağı, verilerin akademik amaçla kullanılacağı ve kişisel verilerin gizli tutulacağı, çalışmanın ön bilgilendirme formunda açık olarak beyan edilmiştir. Genel olarak, öğrenciler çalışmada kullanılan ölçekleri yaklaşık 15 dakikada yanıtlamışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS v.25 programı ve Hayes'in Process v.4.2 makro eklentisi kullanılmıştır. İlk olarak, Yapısal Eşitlik Modeli'ni kullanmak için varsayımlar incelenmiştir. Çalışmanın veri toplama araçlarından elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığını incelemek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı için puanların normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Zekâ İnançları puanları için Basıklık= .15, SE=.10 ve Çarpıklık=-.57, SE= .21; Okula Bağlılık puanları için Basıklık=-.25, SE=.10 ve Çarpıklık=-.28, SE=.21; Öz Yeterlik puanları için Basıklık=-.05, SE=.10 ve Çarpıklık=.02, SE=.21; Sosyal Biliş puanları için Basıklık=-.57, SE=.10 ve Çarpıklık=.26, SE=.21) (George ve Mallery, 2001). Modelde çoklu bağlantı veya doğrusallık sorunu olup olmadığını incelemek için ölçek puanlarının tolerans değerleri, VIF değerleri ve değişkenlerin arasındaki ilişkilerin düzeyi hesaplanmıştır. Bu değerlere göre çoklu bağlantı veya doğrusallık konusunda herhangi bir sorun bulunmamaktadır (VIF<10, Tolerans>0.05; Zekâ İnançları için Tolerans=0.95, VIF=1.04; Öz Yeterlik için Tolerans=0.87, VIF=1.47; Sosyal Biliş için Tolerans=0.86, VIF=1.60) (Çokluk vd., 2012; Hu, 2005: 518). Modelde Durbin-Watson değeri 1.88 olduğu için otokorelasyon olmadığı belirlenmiştir (Albayrak vd., 2005). Mahalanobis uzaklık değerleri incelendiğinde veri setinde herhangi bir uç değere rastlanmamıştır (Çokluk vd., 2012). Ek olarak, verilerin Cook uzaklığı, uç değerlerin varlığı için hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2019)'e göre, veri setinde 1.00'den büyük değerler olduğunda, uç değerlerin olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan hesaplamada, Cook mesafesi .000'dan .083'e kadar değiştiği görülmüştür. Araştırmanın değişkenlerinin birbiriyle ilişkileri Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, gruplar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak adına t-testi kullanılmıştır. Aracılık etkisinin düzeyini belirlemek amacıyla, SPSS PROCESS Makrosu'nda yer alan 6. model kullanılarak seri çoklu aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Seri çoklu aracılık modeli, bir veya daha fazla aracı değişkenin bağımsız değişkenden nasıl etkilendiğini gösterir. Aracı değişkenler bir zincir halinde birbirine bağlı olup, her bir aracı değişken sonraki değişkeni etkiler ve neticesinde bağımlı değişkeni etkiler (Hayes, 2018). Aracılık etkisinin anlamlılığı, bootstrap yöntemine dayalı güven aralığı değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığı, güven

aralığının alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) sınırları arasındaki değerlerin sıfır içermemesi durumunda aracılık etkisinin varlığı kabul edilmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın betimsel istatistikleri ve amaç kısmındaki sorular ile ilgili bulguların sonuçları sunulmuştur.

4.1. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi

Araştırmada kullanılan zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş ölçeklerinden alınan toplam puanlar ile alt boyut puanlarının minimum, maksimum değerleri, standart sapmaları ve ortalamaları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Zekâ İnançları	Artımsal Zekâ İnanç	510	10.00	28.00	22.62	3.65
	Varlık Zekâ İnanç	510	7.00	24.00	14.62	2.82
Okula Bağlılık	Davranışsal Bağlılık	510	8.00	25.00	18.51	3.35
	Duyuşsal Bağlılık	510	5.00	25.00	16.07	4.19
	Bilişsel Bağlılık	510	9.00	25.00	19.75	3.25
Öz Yeterlik	Başlama	510	12.00	45.00	32.00	6.21
	Yılmama	510	6.00	25.00	17.34	3.52
	Sürdürme-Çaba Israr	510	3.00	15.00	9.75	2.41

	Kendini Tanıma	510	7.00	25.00	20.61	3.79
	Zihin Okuma	510	9.00	30.00	19.42	4.11
Sosyal Biliş	Eğitim Tehditlerini Anlama	510	5.00	15.00	11.72	2.54
	Eğitim Ortamını Anlama	510	2.00	10.00	8.29	1.56

Tablo 4.1'deki sonuçlara göre, artımsal zekâ inancı ölçeğinin ortalaması 22.62, standart sapması 3.65, en düşük puanı 10.00 ve en yüksek puanı 28.00 olmuştur. Varlık zekâ inancı ölçeğinin ortalaması 14.62, standart sapması 2.82, en düşük puanı 7.00 ve en yüksek puanı 24.00 olmuştur. Davranışsal bağlılık ölçeğinin ortalaması 18.51, standart sapması 3.35, en düşük puanı 8.00 ve en yüksek puanı 25.00 olmuştur. Duyuşsal bağlılık ölçeğinin ortalaması 16.07, standart sapması 4.19, en düşük puanı 5.00 ve en yüksek puanı 25.00 olmuştur. Bilişsel bağlılık ölçeğinin ortalaması 19.75, standart sapması 3.25, en düşük puanı 9.00 ve en yüksek puanı 25.00 olmuştur. Başlama ölçeğinin ortalaması 32.00, standart sapması 6.2, en düşük puanı 12.00 ve en yüksek puanı 45.00 olmuştur. Yılmama ölçeğinin ortalaması 17.34, standart sapması 3.52, alınan en düşük puanı 6.00 ve en yüksek puanı 25.00 olmuştur. Sürdürme-çaba ısrar ölçeğinin ortalaması 9.75, standart sapması 2.41, en düşük puanı 3.00 ve en yüksek puanı 15.00 olarak ölçülmüştür. Kendini tanıma ölçeğinin ortalaması 20.61, standart sapması 3.79, en düşük puanı 7.00 ve en yüksek puanı 25.00 olmuştur. Zihin okuma ölçeğinin ortalaması 19.42, standart sapması 4.11, en düşük puanı 9.00 ve en yüksek puanı 30.00 olmuştur. Eğitim tehditlerini anlama ölçeğinin ortalaması 11.72, standart sapması 2.54, en düşük puanı 5.00 ve en yüksek puanı 15.00 olmuştur. Eğitim ortamını anlama ölçeğinin ortalaması 8.29, standart sapması 1.56, en düşük puanı 2.00 ve en yüksek puanı 10.00 olarak ölçülmüştür.

4.2. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının cinsiyet göre anlamlı farklılıkları ortaya koymak için t-test analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına tablolar halinde yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Zekâ inançları alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Kadın (N=354)		Erkek (N=156)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Artımsal Zekâ İnanç	21.99	3.34	24.05	3.93	-3.05	0.002
Varlık Zekâ İnanç	14.39	3.00	15.13	2.66	-5.67	0.001

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, artımsal zekâ inancı ($t_{(508)} = -3.05, p = 0.002$) ve varlık zekâ inancı ($t_{(508)} = -5.67, p = 0.001$) alt boyut puanlarının erkekler grubunda, kadınlar grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 4.2).

Tablo 4.3: Okula bağlılığın alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Kadın (N=354)		Erkek (N=156)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Davranışsal Bağlılık	18.42	3.50	18.72	2.96	-0.996	0.320
Duyuşsal Bağlılık	15.61	4.26	17.12	3.85	-3.78	0.001
Bilişsel Bağlılık	19.88	3.49	19.43	2.61	1.62	0.106

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, davranışsal bağlılık ($t_{(508)} = -0.996, p = 0.320$) alt boyut puanları açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duyuşsal bağlılık ($t_{(508)} = -3.78, p = 0.001$) alt boyut puanlarının ise erkekler grubunda, kadınlar grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel bağlılık ($t_{(508)} = 1.62, p = 0.106$) alt boyut puanları açısından ise erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (Tablo 4.3).

Tablo 4.4: Öz yeterliğin alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Kadın (N=354)		Erkek (N=156)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Başlama	32.27	6.41	31.38	5.71	1.54	0.121
Yılmama	17.19	3.73	17.68	2.97	-1.59	0.112
Sürdürme-çaba ısrar	9.57	2.55	10.18	2.00	-2.92	0.004

Tablo 4.4 incelendiğinde, başlama ($t_{(508)} = 1.54, p = 0.121$) ve yılmama ($t_{(508)} = -1.59, p = 0.112$) alt boyut puanları açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, sürdürme-çaba/ısrar ($t_{(508)} = -2.92, p = 0.004$) alt boyut puanlarının erkekler grubunda, kadınlar grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.4).

Tablo 4.5: Sosyal bilişin alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Kadın (N=354)		Erkek (N=156)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Kendini tanıma	20.18	3.77	21.60	3.66	-3.93	0.001
Zihin okuma	19.70	4.35	18.80	3.43	2.50	0.013
Eğitim tehditlerini anlama	11.25	2.41	12.79	2.50	-6.55	0.001
Eğitim ortamını anlama	8.49	1.62	8.07	1.40	2.24	0.025

Tablo 4.5'teki sonuçlar incelendiğinde, kendini tanıma ($t_{(508)} = -3.93, p < 0.001$) ve eğitim tehditlerini anlama ($t_{(508)} = -6.55, p = 0.001$) alt boyut puanlarının erkekler grubunda, kadınlar grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, zihin okuma ($t_{(508)} = 2.50, p = 0.013$) ve eğitim ortamını anlama ($t_{(508)} = 2.24, p = 0.025$) alt boyut puanlarının ise kadınlar grubunda, erkekler grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.3. Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.6: Zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının psikolojik yardım alma durumuna göre karşılaştırılması

	Yardım Alma (N=119)		Yardım Almama (N=391)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Zekâ İnançları	36.34	4.82	37.52	4.52	-2.44	0.015
Okula Bağlılık	53.08	9.18	54.72	7.77	-1.76	0.079
Öz Yeterlik	57.44	10.59	59.60	9.38	-2.00	0.047
Sosyal Biliş	59.10	10.08	60.36	8.77	-1.23	0.218

Tablo 4.6'daki sonuçlar incelendiğinde, zekâ inançları ($t_{(508)} = -2.44, p = 0.015$) ve öz-yeterlik ($t_{(508)} = -2.00, p = 0.047$) ortalamalarının, öğrencilerin psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna karşılık, okula bağlılık ($t_{(508)} = -1.76, p = 0.079$) ve sosyal biliş ($t_{(508)} = -1.23, p = 0.218$) puanlarının ise öğrencilerin psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.4. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın değişkenleri olan zekâ inançları, okula bağlılık, öz-yeterlik ve sosyal biliş ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz-Yeterlik ve Sosyal Biliş Ölçekleri ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	VZ	AZ	DB	DuB	BB	BA	YI	SÇ	KT	ZO	ET	EO
VZ	-	.000	-.086	-.055	-.084	-.307**	-.149**	.010	-.089*	-.133*	-.048	-.128**
AZ		-	.298**	.347**	.211**	.219**	.427**	.346**	.424**	.043	.411**	.133**
DB			-	.420**	.398**	.365**	.335**	.313**	.358**	.314**	.370**	.207**
DuB				-	.235**	.176**	.263**	.237**	.358**	.114**	.398**	.078
BB					-	.263**	.261**	.246**	.241**	.316**	.305**	.335**
BA						-	.537**	.161**	.245**	.225**	.174**	.141**
YI							-	.523**	.293**	.169**	.254**	.123**
SÇ								-	.236**	.179**	.233**	.067
KT									-	.333**	.606**	.485**
ZO										-	.349	.387**
ET											-	.302**
EO												-

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Not: (AZ) = Artımsal Zekâ İnanç, (VZ) = Varlık Zekâ İnanç, (DB) = Davranışsal Bağlılık, (DuB) = Duyuşsal Bağlılık, (BB) = Bilişsel Bağlılık, (B) = Başlama, (Y) = Yılmama, (SÇ) = Sürdürme-Çaba/İsrar, (KT) = Kendini Tanıma, (ZO) = Zihin Okuma, (ET) = Eğitim Tehditlerini Anlama, (EO) = Eğitim Ortamını Anlama

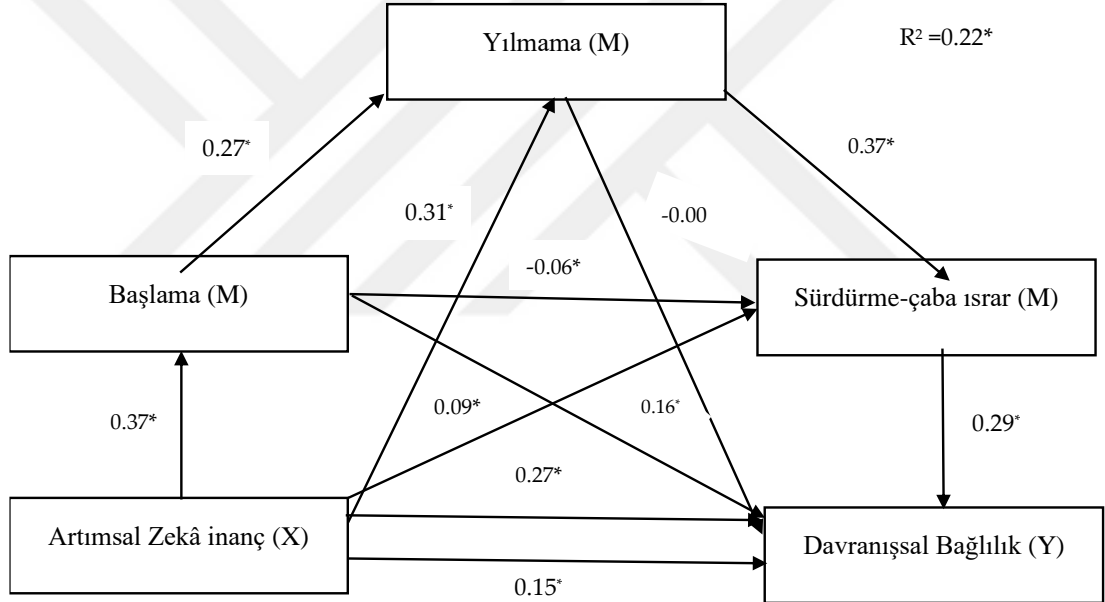
4.5. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

Zekâ inançları ve okula bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterlik ve sosyal bilişin aracılık rollerini incelemek amacıyla PROCESS Macro v4.2 programında yer alan Model 6 (seri çoklu aracı model) uygulanmıştır. Seri çoklu aracı modelde, zekâ inançlarının alt boyutları ile okula bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkide, öz yeterliğin ve sosyal bilişin alt boyutlarının aracı rolleri incelenmiştir. Bu modelde, zekâ inançlarının alt boyutları (X), okula bağlılığın alt boyutları (Y), öz-yeterliğin alt boyutları (M) ve sosyal bilişin alt boyutları da (M) olarak tanımlanmıştır.

4.5.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal ve Bilişsel Bağlılık) Arasındaki İlişkide Öz-Yeterliğin Alt Boyutlarının (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba/Israr) Seri Çoklu Aracılık Analizleri

4.5.1.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz-Yeterliğin Alt Boyutları (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba/Israr) Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.1, artımsal zekâ inanç ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçlarını göstermektedir.



Şekil 4.1: Artımsal zekâ inanç ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.1'de verilen araştırmanın modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancı, davranışsal bağlılığı doğrudan etkilemektedir ($c = 0.27, p < .001$). İkinci aşamada artımsal zekâ inancı, başlama ($B = 0.37, p < .01$), yılmama ($B = 0.31, p < .01$)

ve sürdürme-çaba/ısrarı ($B = 0.09, p < .01$) doğrudan etkilemektedir. Üçüncü aşamada ise yılmama hariç ($B = 0.004, p > .05$), başlama ($B = 0.16, p < .05$) ve sürdürme-çaba/ısrar ($B = 0.29, p < .01$) davranışsal bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Son aşamada ise artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele girdiğinde, artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi ($c' = 0.14, p < .001$) azalmıştır. Bu sonuca göre artımsal zekâ ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sürdürme-çaba/ısrar ve başlama alt boyutlarının aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak yılmama alt boyutunun aracılık etkisi anlamlı olmamıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın modeli anlamlıdır ($F(4-505) = 35.89, p < .001$) ve davranışsal bağlılık üzerindeki varyansın %22'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.8: Artımsal Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba/Israr Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki değer	.272	.038	7.02	.196	.348
Doğrudan Etki değer	.147	.040	3.66	.068	.226
Dolaylı Etki	.136	.026		.084	.189
Dolaylı Etki (AZ→B→DB)	.065	.017		.033	.102
Dolaylı Etki (AZ→Y→DB)	-.001	.020		-.043	.039
Dolaylı Etki (AZ→ SÇI → DB)	.031	.012		.010	.058
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → DB)	-.000	.006		-.013	.013
Dolaylı Etki (AZ→ B → SÇI → DB)	-.007	.003		-.015	-.002
Dolaylı Etki (AZ→ Y → SÇI → DB)	.037	.011		.017	.060
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → SÇI → DB)	.011	.004		.007	.020

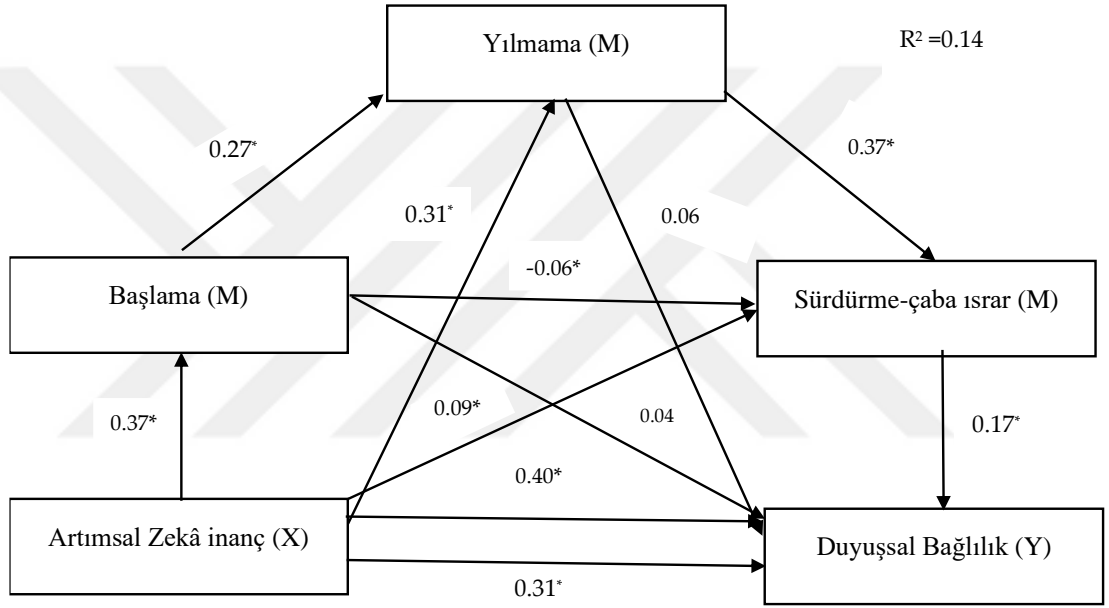
Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çaba/Israr (SÇI); Davranışsal Bağlılık (DB); Standart Hata (S.H.); Etki (E); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında incelenmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri 0,272,

doğrudan etki değeri 0,147 ve dolaylı etki değeri 0,136 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Birinci dolaylı etkide, başlama aracılığıyla artımsal zekânın davranışsal bağlılık üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (BTS = 0,065, %95 GA = -0,033, 0,102). Öte yandan, ikinci dolaylı etkide, yılmama aracılığıyla artımsal zekânın davranışsal bağlılık (DB) üzerindeki etkisi ise anlamlı bulunmamıştır (BTS = -0,001, %95 GA = -0,043, 0,039). Benzer şekilde, başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla artımsal zekânın (AZ) davranışsal bağlılığı (DB) anlamlı olarak etkilememiştir (BTS = -0,000, %95 GA = -0,013, -0,013). Öte yandan, artımsal zekâ (AZ) sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla davranışsal bağlılığı (DA) anlamlı olarak etkilemiştir (BTS = 0,031, %95 GA = 0,010, 0,058). Artımsal zekâ inancı (AZ) başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla davranışsal bağlılığın (DB) üzerinde anlamlı etkiler bulunmuştur (BTS = -0,007, %95 GA = -0,015, -0,002), artımsal zekâ inancı (AZ) yılmama (Y) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla davranışsal bağlılığı (DA) anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (BTS = 0,037, %95 GA = 0,017, 0,060). Artımsal zekâ inancı (AZ) başlama (B), sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla davranışsal bağlılığı (DA) anlamlı düzeyde etkilemiştir (BTS = 0,011, %95 GA = 0,007, 0,020). Güven aralıkları sıfır içermediği takdirde, bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır (Mackinnon vd., 2004: 12).

4.5.1.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarın Seri Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.2'de, artımsal zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.2: Artımsal zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.2'de verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancının duyuşsal bağlılığı doğrudan etkilediği görülmektedir ($c = 0.40, p < .001$). İkinci aşamada artımsal zekâ, başlama ($B = 0.37, p < .01$), yılmama ($B = 0.31, p < .01$) ve sürdürme-çaba ısrarını ($B = 0.09, p < .01$) doğrudan etkilemektedir. Üçüncü aşamada ise sürdürme-çaba ısrarı ($B = 0.17, p < .01$) dışında, yılmama ($B = 0.06, p > .05$) ve başlama ($B = 0.04, p > .05$) davranışsal bağlılığı doğrudan anlamlı düzeyde etkilememektedir. Son aşamada, artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen

değişkenler birlikte modele girdiğinde, artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeyde kalmış ancak etkisi azalmıştır ($c' = 0.31$, $p < .001$). Bu sonuca göre, artımsal zekâ ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sürdürme-çaba ısrarının aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak başlama ve yılmama alt boyutlarının aracılık etkisi anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma modeli anlamlıdır ($F(4, 505) = 21.55$, $p < .001$) ve davranışsal bağlılık üzerindeki varyansın %14'ünü açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.9: Artımsal Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki Değer	.400	.047	8.34	.305	.492
Doğrudan Etki Değer	.313	.052	5.92	.209	.417
Dolaylı Etki	.074	.023		.028	.120
Dolaylı Etki (AZ→B→DB)	.015	.012		-.009	.040
Dolaylı Etki (AZ→Y→DB)	.017	.022		-.028	.059
Dolaylı Etki (AZ→ SÇI → DB)	.015	.009		-.001	.037
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → DB)	.005	.007		-.008	.020
Dolaylı Etki (AZ→ B → SÇI → DB)	-.003	.002		-.011	-.000
Dolaylı Etki (AZ→ Y → SÇI → DB)	.018	.011		-.001	.042
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → SÇI → DB)	.005	.003		-.000	.014

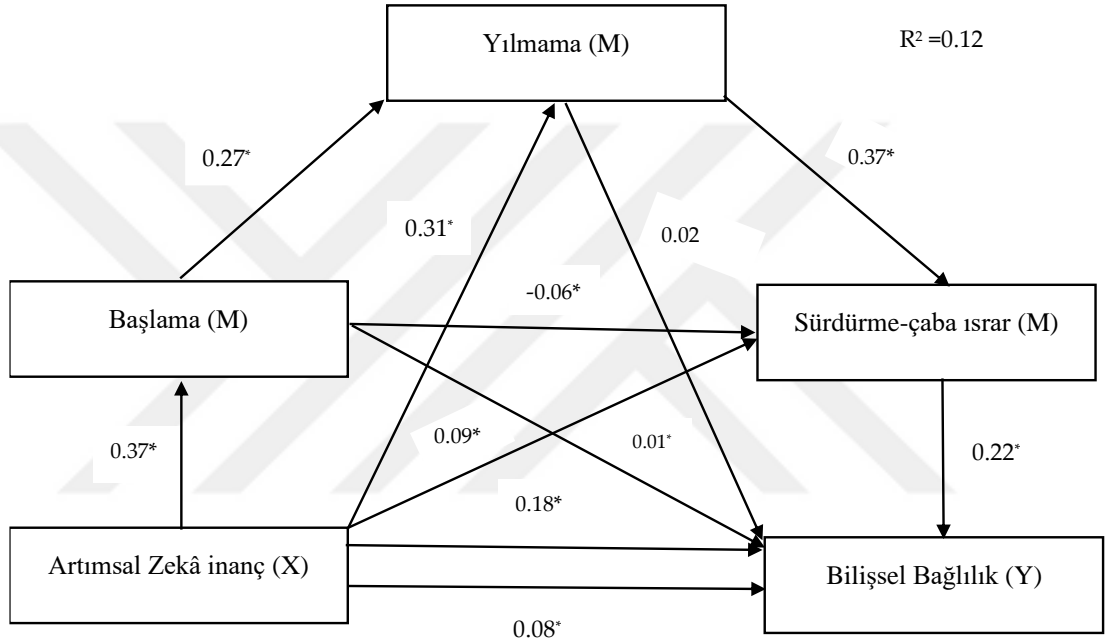
Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çabası Israr (SÇI); Duyuşsal Bağlılık (DB); Standart Hata (S.H.); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında analiz edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri 0,400, doğrudan etki değeri 0,313 ve dolaylı etki değeri 0,074 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Birinci dolaylı etkinin sonucuna göre, başlama aracılığıyla artımsal zekâ inancının duyuşsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür (BTS = 0,015, %95 GA = -0,009, 0,040). İkinci

dolaylı etkiye göre, yılmama (YI) aracılığıyla artımsal zekâ inancının (AZ) duyuşsal bağılılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilemediğı (BTS = 0,017, %95 GA = -0,028, 0,059); başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla artımsal zekâ inancının (AZ) duyuşsal bağılılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilemediğı (BTS = 0,005, %95 GA = -0,008, 0,020); artımsal zekâ inancının (AZ) sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı (DA) anlamlı düzeyde etkilemediğı (BTS = 0,015, %95 GA = -0,001, 0,037); artımsal zekâ inancının (AZ) başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilemediğı (BTS = -0,003, %95 GA = -0,011, -0,000); artımsal zekâ inancının (AZ) yılmama (Y) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı (DA) anlamlı düzeyde etkilemediğı (BTS = 0,018, %95 GA = -0,001, 0,042) belirlenmiştir. Son olarak, artımsal zekâ inancının (AZ) başlama (B), sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı (DA) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediğı tespit edilmiştir (BTS = 0,005, %95 GA = -0,000, 0,014). Güven aralıklarının sıfır içermemesi durumunda, bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğı ortaya çıkmaktadır (Mackinnon vd., 2004: 12).

4.5.1.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.3, artımsal zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçlarını göstermektedir.



Şekil 4.3: Artımsal zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.1'de verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılığı doğrudan etkilediği görülmektedir ($c = 0,18$, $*p < .001$). İkinci aşamada, artımsal zekânın başlama ($B = 0,37$, $p < .01$), yılmama ($B = 0,31$, $p < .01$) ve sürdürme-çaba ısrarını ($B = 0,09$, $p < .01$) doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise yılmama hariç ($B = 0,02$, $p > .05$), başlama ($B = 0,01$, $p < .05$) ve sürdürme-çaba ısrarının ($B = 0,22$, $p < .01$) bilişsel bağlılığı doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Son aşamada, artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen

değişkenler birlikte modele girdiğinde, artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılık üzerindeki direkt etkisi anlamlı düzeyde kalmış ancak etkisinin azaldığı görülmüştür ($c' = 0,08$, $p < .001$). Bu sonuca göre, artımsal zekâ ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sürdürme-çaba ısrarı ve başlamanın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak yılmama alt boyutunun aracılık etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma modeli anlamlıdır ($F(4, 505) = 17,376$, $p < .001$) ve bilişsel bağlılık üzerindeki varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.10: Artımsal Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki Değer	.187	.038	8.87	.305	.492
Doğrudan Etki Değer	.088	.041	2.11	.209	.417
Dolaylı Etki	.111	.025		.062	.164
Dolaylı Etki (AZ→B→BB)	.004	.015		.017	.007
Dolaylı Etki (AZ→Y→BB)	.007	.022		-.037	.052
Dolaylı Etki (AZ→ SÇI → BB)	.024	.011		.006	.050
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → BB)	.002	.007		-.011	.016
Dolaylı Etki (AZ→ B → SÇI → BB)	-.006	.003		.014	-.001
Dolaylı Etki (AZ→ Y → SÇI → BB)	.029	.011		.009	.054
Dolaylı Etki (AZ→ B → Y → SÇI → BB)	.009	.004		.002	.018

Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çabası İsrarı (SÇI); Bilişsel Bağlılık (BB); Standart Hata (S.H.); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL)

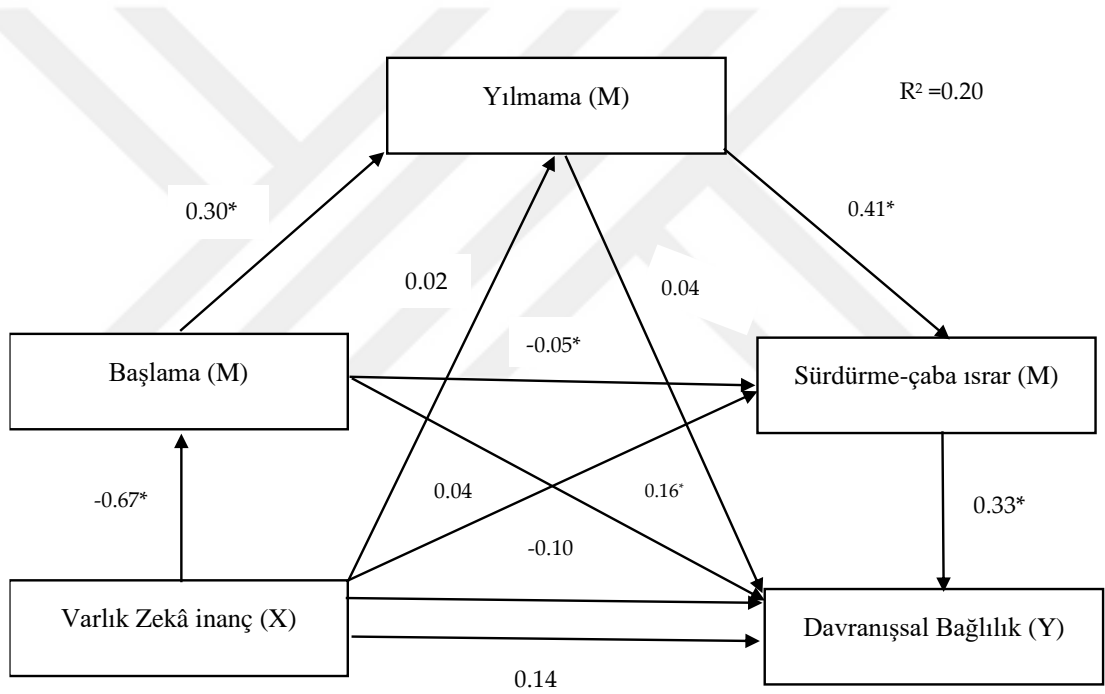
Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında analiz edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri 0,187, doğrudan etki değeri 0,088 ve dolaylı etki değeri 0,111 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Birinci dolaylı etkinin sonucuna göre, başlama aracılığıyla artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (BTS = 0,004, %95 GA = 0,017, 0,077). Artımsal zekâ

inanç (AZ) sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememiştir (BTS = 0,002, %95 GA = 0,006, 0,050). Benzer şekilde, artımsal zekâ inanç (AZ), yılmama (Y) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla bilişsel bağlılığı (BB) anlamlı düzeyde etkilememiştir (BTS = 0,029, %95 GA = 0,009, 0,054). Ancak artımsal zekâ inanç (AZ), başlama (B), sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemiştir (BTS = 0,009, %95 GA = 0,002, 0,018). Artımsal zekâ inancının yılmama (YI) aracılığıyla bilişsel bağlılığı etkilemediği tespit edilmiştir (BTS = 0,024, %95 GA = -0,037, 0,052). Bunun yanı sıra, artımsal zekâ inancının başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla (BTS = 0,002, %95 GA = -0,011, 0,016) veya başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür (BTS = -0,006, %95 GA = -0,014, -0,001). Güven aralıklarının sıfır içermemesi halinde, bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır (Mackinnon vd., 2004: 12).

4.5.2. Varlık Zekâ İnanç İle Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel bağlılık) Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutlarının (Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israr) Seri Çoklu Aracılık Analizi

4.5.2.1. Varlık Zekâ İnanç İle Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.4, varlık zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçlarını göstermektedir.



Şekil 4.4: Varlık zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.4'te verilen araştırmanın modeli incelendiğinde, birinci aşamada varlık zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasında anlamlı düzeyde doğrudan ilişki bulunmamaktadır ($c = -0.10$, $p > .001$). İkinci aşamada varlık zekâ inancı başlama aracı

değişkeninin anlamlı düzeyde etkilediği iken ($B=-0.67, p<.01$), yılmama ($B= 0.21, p>.01$) ve sürdürme-çaba ısrarın ($B=0.04, p>.01$) üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır. Üçüncü aşamada ise yılmama hariç ($B= 0.004, p>.05$) başlama ($B= 0.16, p<.05$) ve sürdürme-çaba ısrar ($B= 0.3, p<.01$) davranışsal bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Son aşamada ise zekâ inanç ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele girdiğinde, varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki direkt etkisi ($c'= 0.14, p>.001$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre varlık zekâ inanç ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide yılmama, sürdürme-çaba ısrar ve başlamanın aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.11: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israrı Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki Değer	-.101	.052	1.93	-.205	.001
Doğrudan Etki Değer	.014	.049	0.29	-.083	.112
Dolaylı Etki	-0.097	.024		-.147	-.049
Dolaylı Etki (VZ→B→DB)	-.093	.020		-.135	-.053
Dolaylı Etki (VZ→Y→DB)	.000	.003		-.005	.008
Dolaylı Etki (VZ→ SÇI → DB)	.013	.010		-.006	.037
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → DB)	-.008	.010		-.029	.011
Dolaylı Etki (VZ→ B → SÇI → DB)	.011	.004		.002	.021
Dolaylı Etki (VZ→ Y → SÇI → DB)	.002	.006		-.009	.015
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → SÇI → DB)	-.024	.006		-.038	-.012

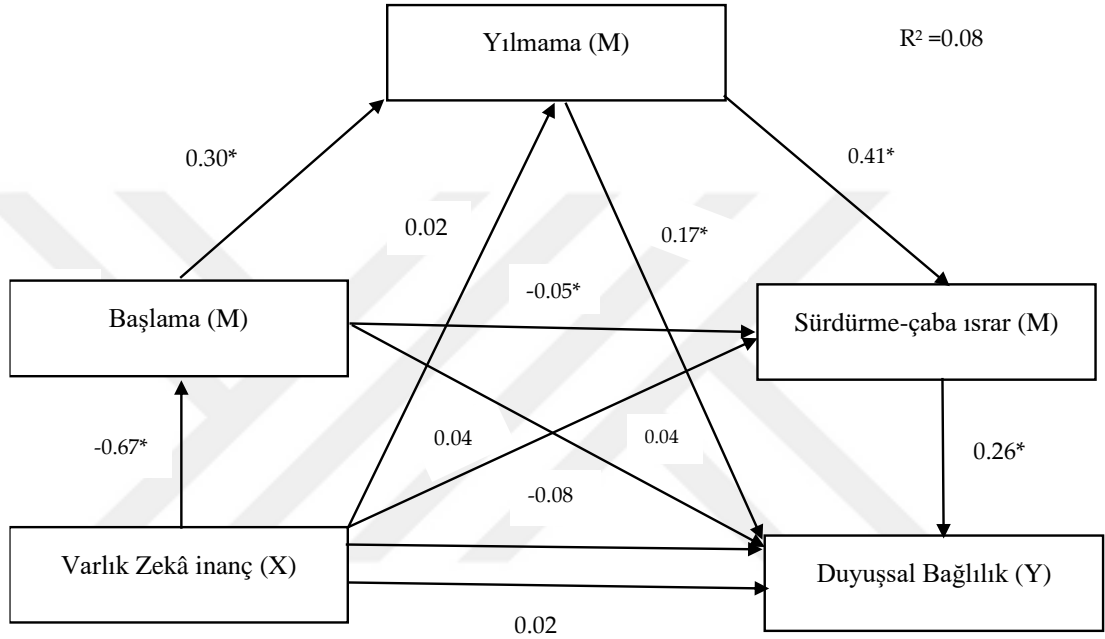
Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çabası Israr (SÇI); Bilişsel Bağlılık (BB); Standart Hata (S.H.); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği kullanılarak %95 güven aralığında analiz edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesinin ardından, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur. Bu tabloda toplam etki değeri -0.101, doğrudan etki değeri 0.014 ve toplam dolaylı etki değeri -0.097 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Birinci dolaylı etkinin sonucuna göre, başlama aracılığıyla varlık zekâ inancının bilişsel bağlılık üzerindeki

etkisi anlamlı düzeydedir (BTS = -0.09, %95 GA= -0.135, -0.053). Diğer dolaylı etkiler incelendiğinde: Yılmama (Y) aracılığıyla varlık zekâ inancının etkisi anlamlı bulunmamıştır (BTS = 0.000, %95 GA = -0.005, 0.008). Sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla varlık zekâ inancının etkisi anlamlı değildir (BTS = 0.013, %95 GA = -0.006, 0.037). Başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki etkisi anlamlı değildir (BTS = -0.008, %95 GA = -0.029, 0.011). Yılmama (Y) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla varlık zekâ inancının etkisi anlamlı bulunmamıştır (BTS = -0.024, %95 GA = -0.038, -0.012). Bununla birlikte: Başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki etkisi anlamlı düzeydedir (BTS = 0.011, %95 GA = 0.002, 0.021). Başlama (B), sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki etkisi anlamlı düzeydedir (BTS = 0.011, %95 GA = 0.007, 0.020). Güven aralıklarının sıfır içermemesi durumunda, bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Mackinnon vd., 2004: 12).

4.5.2.2. Varlık Zekâ inanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.5'te, varlık zekâ ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçları sunulmaktadır.



Şekil 4.5: Varlık zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.5'te verilen araştırmanın modeli incelendiğinde, birinci aşamada varlık zekâ inancı ile duyuşsal bağlılık arasında anlamlı düzeyde doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır ($c = -0.08, p > .001$). İkinci aşamada, varlık zekâ inancının başlama aracı değişkenini anlamlı düzeyde etkilediği ($B = -0.67, p < .01$) görülürken, yılmama ($B = 0.21, p > .01$) ve sürdürme-çaba ısrarın ($B = 0.04, p > .01$) üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamaktadır. Üçüncü aşamada ise, yılmama ($B = 0.17, p < .05$) ve sürdürme-çaba ısrarın ($B = 0.26, p < .01$) duyuşsal bağlılığı doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşın, başlama değişkeninin ($B = 0.04, Sh = 0.03, t = 1.31,$

$p > .05$) duyuşsal bağlılık üzerindeki etkileri anlamsız bulunmuştur. Son aşamada ise, varlık zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele dahil edildiğinde, varlık zekâ inancının duyuşsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi ($c' = 0.14$, $p > .001$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre, varlık zekâ inancı ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide yılmama, sürdürme-çaba ısrar ve başlamanın aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.12: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrar Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	-.081	.066	1.23	-.211	.480
Doğrudan Etki	-.020	.066	0.299	-.151	.111
Dolaylı Etki	-.041	.020		-.082	-.001
Dolaylı Etki (VZ→B→DB)	-.021	.019		-.060	-.015
Dolaylı Etki (VZ→Y→DB)	.002	.006		-.010	.018
Dolaylı Etki (VZ→ SÇİ → DB)	.008	.007		-.003	.026
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → DB)	-.024	.012		-.050	-.001
Dolaylı Etki (VZ→ B → SÇİ → DB)	.007	.004		.000	.016
Dolaylı Etki (VZ→ Y → SÇİ → DB)	.001	.004		-.006	.010
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → SÇİ → DB)	.015	.006		-.029	-.003

Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çabası İsrar (SÇİ); Duyuşsal Bağlılık (DB); Standart Hata (S.H.); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL)

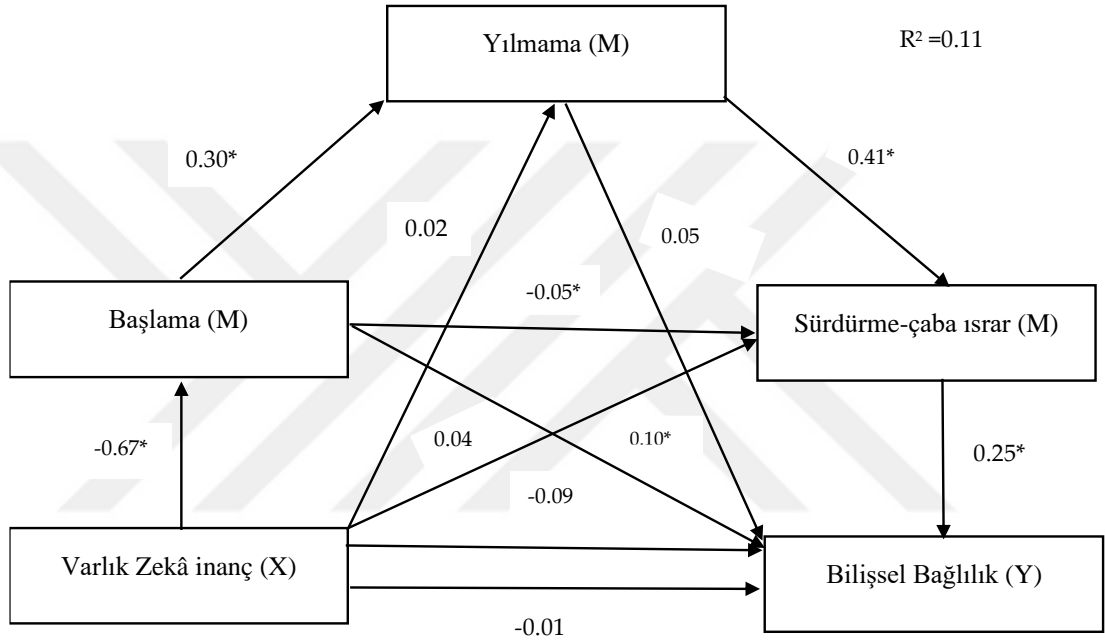
Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında analiz edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte düzeltilmiş bulgular, Tablo 4.12'de sunulmuştur. Bu tabloda toplam etki değeri -0.081, doğrudan etki değeri -0.20 ve toplam dolaylı etki değeri -0.041 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, başlama (BA) aracılığıyla varlık zekânın (VZ) duyuşsal bağlılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (BTS = -0.02, %95 GA = -0.060, -0.015). Varlık zekâ inancının başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla (BTS = -0.024, %95

GA = -0.050, -0.001); başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrar (SÇI) aracılığıyla (BTS = 0.007, %95 GA = 0.000, 0.016); başlama (B), sürdürme-çaba ısrar (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla (BTS = 0.015, %95 GA = -0.029, -0.003) duyuşsal bağılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilediğı tespit edilmiştir. Ancak varlık zekâ inancının yılmama (YI) aracılığıyla (BTS = 0.002, %95 GA = -0.010, 0.018) duyuşsal bağılılık (DB) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Benzer şekilde, varlık zekâ inancının sürdürme-çaba ısrar (SÇI) aracılığıyla (BTS = 0.013, %95 GA = -0.006, 0.037) ve yılmama (Y) ile sürdürme-çaba ısrar (SÇI) aracılığıyla (BTS = -0.001, %95 GA = -0.029, -0.003) duyuşsal bağılığı anlamlı düzeyde etkilemediğı görülmüştür.



4.5.2.3. Varlık Zekâ İnancı ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.6, varlık zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın çoklu aracılık analizi sonuçlarını göstermektedir.



Şekil 4.6: Varlık zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.6'da verilen araştırma modelinin incelenmesiyle, birinci aşamada varlık zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasında anlamlı düzeyde doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır ($c = -0.09, p > .001$). İkinci aşamada varlık zekâ inancı, başlama üzerinde anlamlı düzeyde etkili iken ($B = -0.67, p < .01$), yılmama ($B = 0.21, p > .01$) ve sürdürme-çaba ısrar ($B = 0.04, p > .01$) üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamaktadır. Üçüncü aşamada ise yılmama hariç ($B = 0.05, p > .05$), sürdürme-çaba ısrar ($B = 0.25, p < .01$) ve başlama ($B = 0.10, p < .05$) duyuşsal bağlılığı doğrudan

etkilemektedir. Son aşamada ise varlık zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele girdiğinde, varlık zekâ inancının bilişsel bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi ($c' = 0.01, p > .001$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre, varlık zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide yılmama, sürdürme-çaba ısrar ve başlama alt boyutlarının aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.13: Varlık Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba Israr Faktörleri Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% G A	
				AL	ÜL
Toplam Etki	-.096	.511	1.89	-.197	.003
Doğrudan Etki	.019	.051	0.37	-.119	.081
Dolaylı Etki	-.067	.022		-.110	-.024
Dolaylı Etki (VZ→B→BB)	-.060	.019		-.103	-.025
Dolaylı Etki (VZ→Y→BB)	.000	.003		-.005	.010
Dolaylı Etki (VZ→ SÇI → BB)	.010	.009		-.004	.031
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → BB)	-.009	.011		-.031	.012
Dolaylı Etki (VZ→ B → SÇI → BB)	.008	.004		.001	.019
Dolaylı Etki (VZ→ Y → SÇI → BB)	.002	.005		.008	.012
Dolaylı Etki (VZ→ B → Y → SÇI → BB)	-.018	.006		-.034	-.007

Artımsal Zekâ (AZ); Başlama (B); Yılmama (Y); Sürdürme-Çabası Israr (SÇI); Bilişsel Bağlılık (BB); Standart Hata (S.H.); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

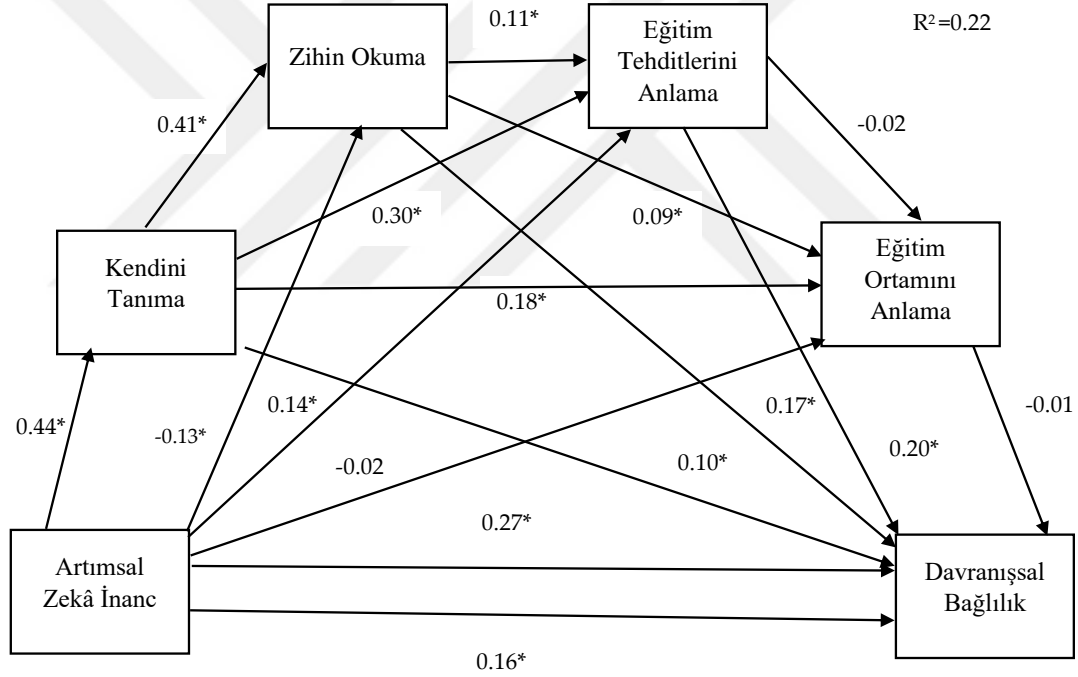
Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında analiz edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri -0.096, doğrudan etki değeri -0,019 ve toplam dolaylı etki değeri -0.067 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde yedi dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, başlama (BA) aracılığıyla varlık zekâ inancı (VZ) davranışsal bağlılığı (BB) anlamlı düzeyde etkilemektedir (BTS = -0,06, %95 GA = -0,103, -0,025). Yılmama (YI) aracılığıyla (BTS = 0,000, %95 GA = -0,005, 0,010) varlık zekâ (VZ) bilişsel bağlılığı (BB) anlamlı olarak etkilememiştir. Benzer şekilde, varlık zekâ (VZ) sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla (bootstrap = 0,010, %95 CI = -0,004, 0,031);

varlık zekâ başlama (B) ve yılmama (Y) aracılığıyla (BTS = -0,009, %95 GA = -0,031, 0,012); varlık zekâ yılmama (Y) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla bilişsel bağlılık (BB) üzerindeki etkiler anlamsız çıkmıştır (BTS = 0,002, %95 GA = -0,008, -0,012). Varlık zekâ (VZ) başlama (B) ve sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) aracılığıyla (BTS = 0,008, %95 GA = 0,001, 0,019), başlama (B), sürdürme-çaba ısrarı (SÇI) ve yılmama (Y) aracılığıyla (BTS = -0,018, %95 GA = -0,034, -0,007) bilişsel bağlılığı (BB) anlamlı düzeyde etkilemektedir.

4.5.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel Bağlılık) Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının (Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlama) Seri Çoklu Aracılık Analizleri

4.5.3.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.7’de Artımsal zekâ inanc ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.7: Artımsal zekâ inanc ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.7'de verilen araştırmanın modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancı, davranışsal bağlılığı doğrudan etkilemektedir ($c = 0.27, p < .001$). İkinci aşamada, artımsal zekâ inancının kendini tanıma ($B = 0.44, p < .01$), zihin okuma ($B = -0.13, p < .01$) ve eğitim ortamını anlamının ($B = 0.14, p < .01$) üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunurken, eğitim ortamını anlamının ($B = -0.02, Sh = 0.01, t = -1.21, p > .05$) üzerinde anlamsız etkisi bulunmaktadır. Üçüncü aşamada ise araştırmanın aracı değişkenlerinin davranışsal bağlılık üzerindeki etkileri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kendini tanıma ($B = 0.10, p < .001$), zihin okuma ($B = 0.17, p < .001$) ve eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.19, p < .05$), davranışsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemekteyken, eğitim ortamını anlama ($B = -0.01, p > .05$) davranışsal bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Son aşamada ise, artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele girdiğinde, artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki direkt etkisi hâlâ devam etmekte ancak ($c' = 0.16, p < .001$) azalmıştır. Bu sonuca göre, artımsal zekâ ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide, kendini tanıma, zihin okuma ve eğitim ortamını anlamının aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak, eğitim ortamını anlama alt boyutunun aracılık etkisi anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın modeli anlamlıdır ($F(5, 505) = 28.15, p < .001$) ve davranışsal bağlılık üzerindeki varyansın %22'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.14: Artımsal Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95%GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	.272	.038	7.02	.196	.348
Doğrudan Etki	.160	.040	8.86	.078	.241
Dolaylı Etki	.122	.025		.740	.175
Dolaylı Etki (AZ→KT→DB)	.052	.027		-.001	.108
Dolaylı Etki (AZ→ZO→DB)	-.025	.020		-.048	-.006
Dolaylı Etki (AZ→ ETA → DB)	.031	.010		.006	.057
Dolaylı Etki (AZ→ EOA → DB)	.000	.012		-.008	.009
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → DB)	.035	.004		.018	.055
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ETA → DB)	.028	.009		.006	.053
Dolaylı Etki (AZ→ KT → EOA → DB)	-.000	.011		-.021	.020
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → EOA →DB)	-.003	.010		-.007	-.000
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → EOA → DB)	.000	.001		-.003	.004
Dolaylı Etki (AZ→ ETA → EOA → DB)	.000	.002		-.001	.001
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → ETA → DB)	.004	.000		.001	.009
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → EOA → DB)	.000	.002		-.005	.004
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ETA → EOA → DB)	.000	.002		-.001	.001
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000

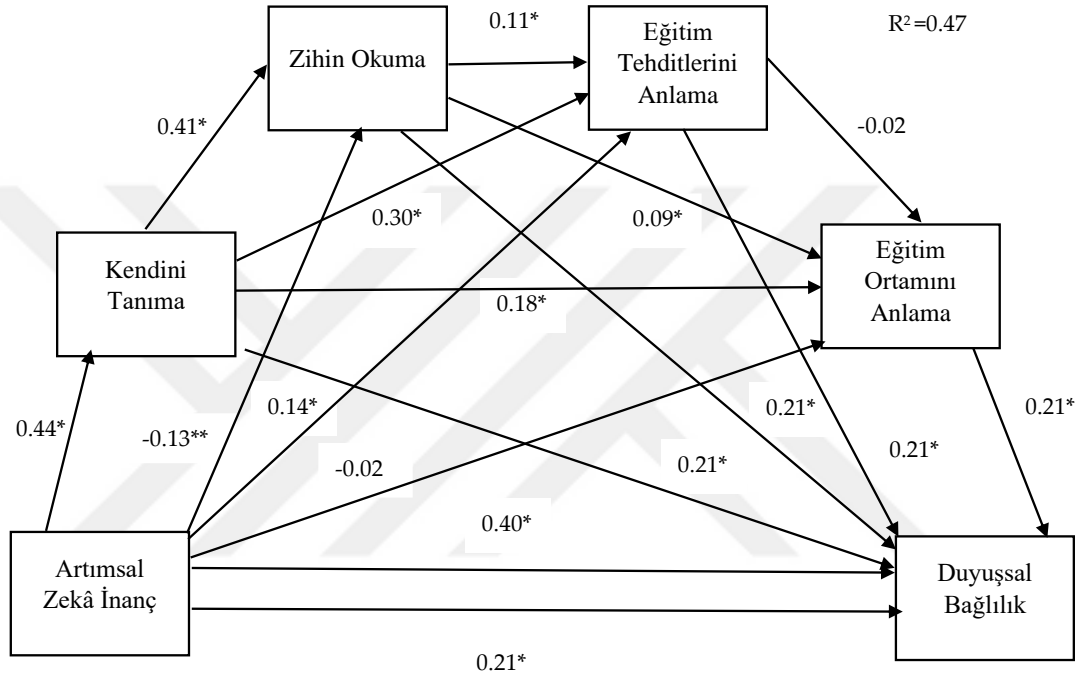
Artımsal Zekâ (AZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Davranışsal Bağlılık (DB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

Şekil 4.7'de verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılığı doğrudan etkilediği görülmektedir ($c = 0.27, p < .001$). İkinci aşamada, artımsal zekâ inancının kendini tanıma ($B = 0.44, p < .01$), zihin okuma ($B = -0.13, p < .01$) ve eğitim ortamını anlamanın ($B = 0.14, p < .01$) üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunurken, eğitim ortamını anlamanın ($B = -0.02, Sh = 0.01, t = -1.21, p > .05$) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Üçüncü aşamada ise araştırmanın aracı değişkenlerinin davranışsal bağlılık üzerindeki etkileri hesaplanmıştır. Analiz

sonuçlarına göre, kendini tanıma ($B = 0.10, p < .001$), zihin okuma ($B = 0.17, p < .001$) ve eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.19, p < .05$), davranışsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilerken, eğitim ortamını anlama ($B = -0.01, p > .05$) davranışsal bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Son aşamada, artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele dahil edildiğinde, artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi devam etmekle birlikte ($c' = 0.16, p < .001$) azalmıştır. Bu sonuca göre, artımsal zekâ ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide, kendini tanıma, zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlamanın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak, eğitim ortamını anlama alt boyutunun aracılık etkisinin anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma modeli anlamlıdır ($F(5, 505) = 28.15, p < .001$) ve davranışsal bağlılık üzerindeki varyansın %22'sini açıkladığı görülmektedir.

4.5.3.2. Artımsal Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.8’de artımsal zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.8: Artımsal zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.8'de verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancının duyuşsal bağlılığı doğrudan etkilediği görülmektedir ($c = 0.27, p < .001$). İkinci aşamada, artımsal zekâ inancının kendini tanıma ($B = 0.44, p < .01$), zihin okuma ($B = -0.13, p < .01$) ve eğitim ortamını anlamanın ($B = 0.14, p < .01$) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, eğitim tehditlerini anlamanın ($B = -0.02, p > .05$) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Üçüncü aşamada, araştırmanın aracı

değişkenlerinin duyuşsal bağıllık üzerindeki etkileri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kendini tanıma ($B = 0.20, p < .001$), eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.40, p < .001$) ve eğitim ortamını anlama ($B = -0.29, p < .001$), duyuşsal bağıllığı anlamlı düzeyde etkilerken, zihin okuma ($B = 0.00, p > .05$) duyuşsal bağıllık üzerinde anlamlı bir etkide bulunmamaktadır. Son aşamada, artımsal zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele dahil edildiğinde, artımsal zekâ inancının duyuşsal bağıllık üzerindeki doğrudan etkisi devam etmekle birlikte ($c' = 0.21, p < .001$) azalmıştır. Bu sonuca göre, artımsal zekâ ile duyuşsal bağıllık arasındaki ilişkide, kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamının aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak zihin okuma alt boyutunun aracılık etkisinin anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma modeli anlamlıdır ($F(5, 504) = 28.15, p < .001$) ve duyuşsal bağıllık üzerindeki varyansın %47'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.15: Artımsal Zekâ İnancını Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	.400	.047	8.348	.305	.492
Doğrudan Etki	.210	.051	4.063	.108	.312
Dolaylı Etki	.163	.027		.112	.219
Dolaylı Etki (AZ→KT→DB)	.078	.028		.025	.136
Dolaylı Etki (AZ→ZO→DB)	-.000	.005		-.012	.010
Dolaylı Etki (AZ→ETA→DB)	.051	.014		.026	.081
Dolaylı Etki (AZ→EOA→DB)	.005	.006		-.005	.021
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→DB)	.000	.007		-.012	.015
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→DB)	.046	.012		.025	.072
Dolaylı Etki (AZ→KT→EOA→DB)	-.020	.011		-.045	-.001
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→DB)	-.005	.002		-.011	-.001
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→DB)	.003	.002		.000	.009
Dolaylı Etki (AZ→ETA→EOA→DB)	.000	.001		-.002	.004
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→DB)	.007	.002		.003	.012
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→EOA→DB)	-.004	.002		-.011	-.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→EOA→DB)	.000	.001		-.001	.004
Dolaylı Etki (AZ→ZO→ETA→EOA→DB)	-.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→EOA→DB)	.000	.000		-.000	.000

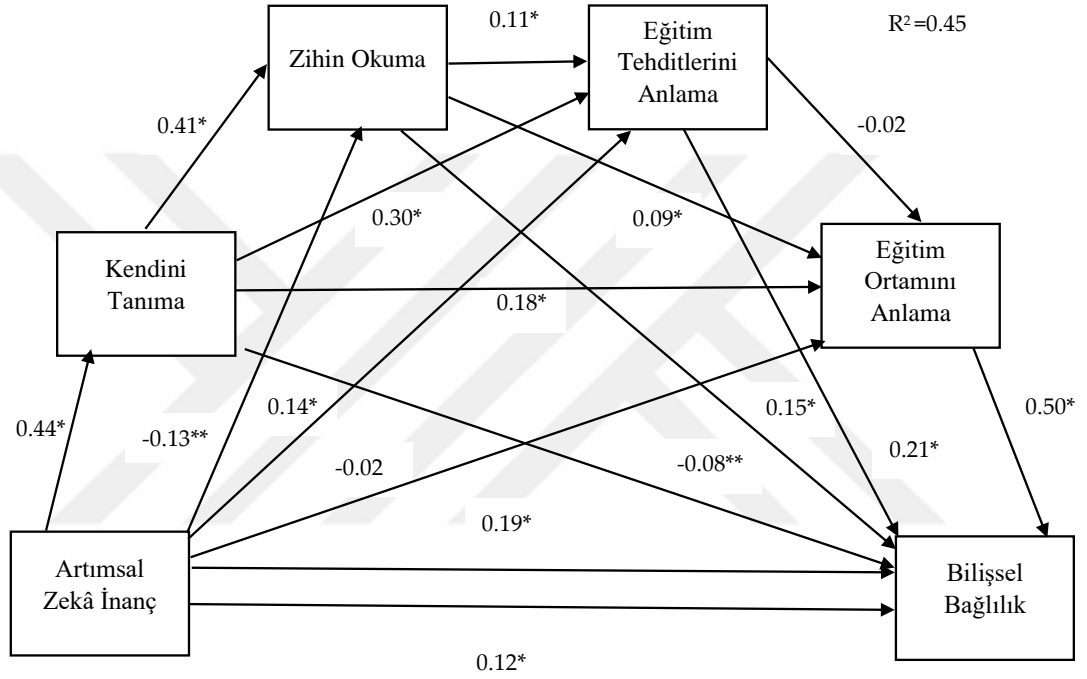
Artımsal Zekâ (AZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Davranışsal Bağlılık (DB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında incelenmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur. Bu tabloda toplam etki değeri 0.400, doğrudan etki değeri 0.210 ve dolaylı etki değeri 0.163 olarak belirlenmiştir. Araştırma modelinde toplamda on beş dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, kendini tanıma (KT) aracılığıyla artımsal zekâ (AZ), duyuşsal bağlılığı (DB) anlamlı düzeyde etkilemiştir (BTS = 0.078, %95 GA = 0.025, 0.136). Ancak, artımsal zekâ (AZ), zihin okuma (ZO) aracılığıyla duyuşsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememiştir

(BTS = -0.000, %95 GA = -0.012, 0.010). Artımsal zekâ, eğitim tehditlerini anlama (ETA) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı anlamlı düzeyde etkilemiştir (BTS = 0.051, %95 GA = 0.026, 0.081). Buna karşılık, artımsal zekâ, eğitim ortamını anlama (EOA) aracılığıyla duyuşsal bağılılığı anlamlı düzeyde etkilememiştir (BTS = 0.005, %95 GA = -0.005, 0.021). Aynı şekilde, artımsal zekâ (AZ) kendini tanıma ve zihin okuma aracılığıyla duyuşsal bağılılık üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.012, 0.015). Öte yandan, artımsal zekâ (AZ), kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = 0.046, %95 GA = 0.025, 0.072), kendini tanıma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = -0.020, %95 GA = -0.045, -0.001), ve zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = 0.005, %95 GA = -0.011, -0.001) duyuşsal bağılılığı anlamlı düzeyde etkilemiştir. Ayrıca, zihin okuma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.003, %95 GA = 0.003, 0.012) ve zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS = 0.007, %95 GA = 0.003, 0.012), artımsal zekânın duyuşsal bağılılık üzerindeki anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Ancak, artımsal zekâ (AZ), eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.002, 0.004), kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.001, 0.004), ve zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = -0.000, %95 GA = -0.000, 0.000) anlamlı bir etki göstermemiştir. Ayrıca, kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla artımsal zekâ, duyuşsal bağılılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000). Bu durumun temel nedeni, güven aralıklarının sıfır içermesidir. Bu sonuç, dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

4.5.3.3. Artımsal Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.9’da artımsal zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.9: Artımsal zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.9'da verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancı, bilişsel bağlılığı doğrudan etkilemektedir ($c = 0.19, p < .001$). İkinci aşamada, artımsal zekâ inancının, kendini tanıma (KT) ($B = 0.44, p < .01$), zihin okuma (ZO) ($B = -0.13, p < .01$) ve eğitim ortamını anlama (EOA) ($B = 0.14, p < .01$) üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunurken, eğitim tehditlerini anlama (ETA) üzerinde etkisi anlamsız bulunmuştur ($B = -0.02, p > .05$). Üçüncü aşamada ise aracı değişkenlerin bilişsel bağlılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kendini tanıma

(KT) ($B = -0.08$, $Sh = 0.04$, $t = -1.79$, $p > .05$) bilişsel bağıllık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak, eğitim tehditlerini anlama (ETA) ($B = 0.21$, $Sh = 0.06$, $t = 3.18$, $p < .001$), eğitim ortamını anlama (EOA) ($B = 0.50$, $Sh = 0.09$, $t = 5.05$, $p < .001$) ve zihin okuma (ZO) ($B = 0.15$, $Sh = 0.03$, $t = 4.23$, $p < .001$) bilişsel bağıllığı anlamlı düzeyde etkilemektedir. Analizin son aşamasında, artımsal zekâ inancı ve incelenen aracı değişkenler birlikte modele dâhil edildiğinde, artımsal zekâ inancının bilişsel bağıllık üzerindeki doğrudan etkisi devam etmekle birlikte ($c' = 0.12$, $p < .001$), etkisinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, artımsal zekâ ile bilişsel bağıllık arasındaki ilişkide kendini tanıma, eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlamamanın aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak, zihin okuma alt boyutunun aracılık etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, araştırma modeli genel olarak anlamlıdır ($F(5, 504) = 24.91$, $p < .001$) ve bilişsel bağıllık üzerindeki varyansın %45'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.16: Artımsal Zekâ İnancının Bilişsel Bağıllık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	.190	.038	4.857	.111	.263
Doğrudan Etki	.129	.040	3.165	.049	.209
Dolaylı Etki	.065	.029		.008	.125
Dolaylı Etki (AZ→KT→BB)	-.043	.025		-.093	.008
Dolaylı Etki (AZ→ZO→BB)	-.023	.010		-.045	-.006
Dolaylı Etki (AZ→ETA→BB)	.035	.013		.010	.063
Dolaylı Etki (AZ→EOA→BB)	-.012	.012		-.037	.012
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→BB)	.031	.008		.015	.048
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→BB)	.032	.010		.011	.053
Dolaylı Etki (AZ→KT→EOA→BB)	.045	.011		.024	.070
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→BB)	-.003	.001		-.08	-.000
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→BB)	-.007	.003		-.016	-.001
Dolaylı Etki (AZ→ETA→EOA→BB)	-.001	.003		-.008	.004
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→BB)	.005	.002		.001	.009
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→EOA→BB)	.009	.003		.004	.019
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→EOA→BB)	.001	.002		-.007	.003
Dolaylı Etki (AZ→ZO→ETA→EOA→BB)	.000	.000		-.000	.001
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→EOA→BB)	-.000	.000		-.001	.000

Artımsal Zekâ (AZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Bilişsel Bağlılık (BB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

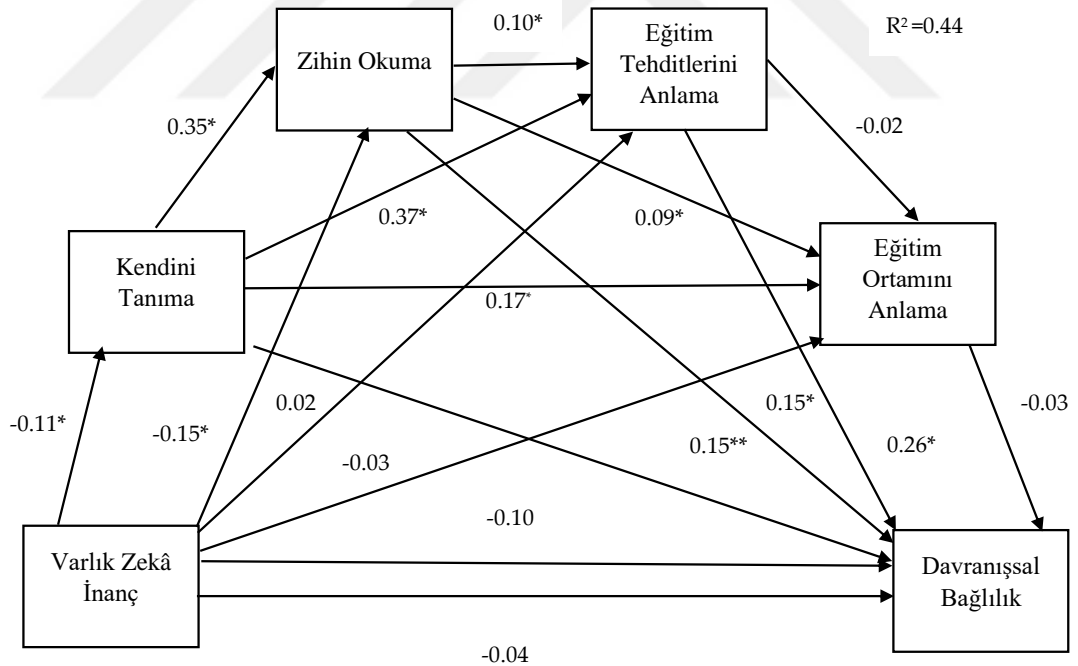
Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında analize edilmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri 0,190, doğrudan etki değeri 0,129 ve dolaylı etki değeri 0,065 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde onbeş dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, kendini tanıma aracılığıyla artımsal zekâ bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememektedir (bootstrap = -0.043, %95 CI = -0.093, 0,008). artımsal zekâ zihin okuma aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir (BTS = -0.023, %95 GA= -0.045, -0.006). Artımsal zekâ eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır (BTS= 0.035, %95 GA= 0.10, 0.063). Artımsal zekâ eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı etkisi yoktur (BTS= -0.012, %95 GA= -0.037, 0.012). diğer dolaylı etkilerin sonucuna göre artımsal zekâ kendini tanıma ve zihin okuma aracılığıyla (BTS=0.031, %95 GA= 0.031, 0.048); artımsal zekâ kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS= 0.032, %95 GA = 0.011, 0.053); artımsal zekâ kendini tanıma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS= 0.045, %95 GA= 0.024, 0.070); artımsal zekâ zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığı ile (BTS= 0.003, %95 GA= -0.008,-0.000); artımsal zekâ zihin okuma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS= -0.007, %95 GA= -0.016, -0.001) okula bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Artımsal zekâ eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamsız düzeyde etkilememektedir (BTS= -0.001, %95 GA= -0.008, 0.004). Artımsal zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS= 0.005, %95 GA= 0.001, 0.009); artımsal zekâ zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve kendini tanıma aracılığı ile bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememektedir (BTS= 0.009, %95 GA= 0.004, 0.019). Artımsal zekâ kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS= 0.001, %95 GA= -0.007, 0.003); artımsal zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığı ile bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememektedir (BTS= 0.000, %95 GA= -0.001, 0.001). Son olarak on beşinci dolaylı etkide artımsal zekâ kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama

ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememektedir (BTS=-0.000, %95 GA= -0.001, 0.000).

4.5.4. Varlık Zekâ İnanç ile Okula Bağlılık Alt Boyutları (Davranışsal, Duyuşsal, Bilişsel bağlılık) Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının (Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlama) Seri Çoklu Aracılık Analizleri

4.5.4.1. Varlık Zekâ İnanç ile Davranışsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.10'da varlık zekâ inancın ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.10: Varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ait β değerleri

Şekil 4.10'da verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekânın inanç bilişsel bağlılığı doğrudan etkilemediği görülmektedir ($c = -0.10, p > .05$). İkinci aşamada ise artımsal zekânın inanç; kendini tanıma ($B = -0.11, p < .05$) ve zihin okuma ($B = -0.15, p < .05$) üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, ancak eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.02, p > .05$) ve eğitim ortamını anlama ($B = -0.03, p > .05$) üzerinde anlamsız etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, kendini tanıma ($B = 0.15, SE = 0.04, t = 3.30, p < .001$), zihin okuma ($B = 0.15, SE = 0.03, t = 4.12, p < .001$) ve eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.26, SE = 0.06, t = 3.88, p < .001$) doğrudan anlamlı düzeyde davranışsal bağlılığı etkilemektedir. Ancak eğitim ortamını anlama ($B = -0.03, SE = 0.10, t = 0.37, p > .05$) davranışsal bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde etki yapmamaktadır. Son aşamada, varlık zekâ inanç ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele dâhil edildiğinde, varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi ($c' = 0.04, p > .05$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre, varlık zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama değişkenlerinin aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır. Sonuç olarak, sosyal bilişin alt boyutlarının aracılık rolü üstlenmediği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.17: Varlık Zekâ İnancının Davranışsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	-.101	.052	-1.93	-.205	.001
Doğrudan Etki	-.044	.048	-0.93	-.139	.049
Dolaylı Etki	-.048	.022		-.091	-.003
Dolaylı Etki (VZ→KT→DB)	-.016	.009		-.036	.001
Dolaylı Etki (VZ→ZO→DB)	-.019	.009		-.040	-.004
Dolaylı Etki (VZ→ ETA → DB)	.004	.007		-.008	.009
Dolaylı Etki (VZ→ EOA → DB)	.001	.004		-.006	.011
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ZO → DB)	-.005	.003		-.012	.000
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ETA → DB)	-.009	.006		-.022	.000
Dolaylı Etki (VZ→ KT → EOA → DB)	.000	.002		-.004	.006
Dolaylı Etki (VZ→ ZO → EOA →DB)	-.003	.001		-.007	-.000
Dolaylı Etki (VZ→ ZO → EOA → DB)	.000	.001		-.002	.004
Dolaylı Etki (VZ→ ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.001	.000
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ZO → ETA → DB)	-.001	.000		-.002	.000
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ZO → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.001
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (VZ→ ZO → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (VZ→ KT → ZO → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000

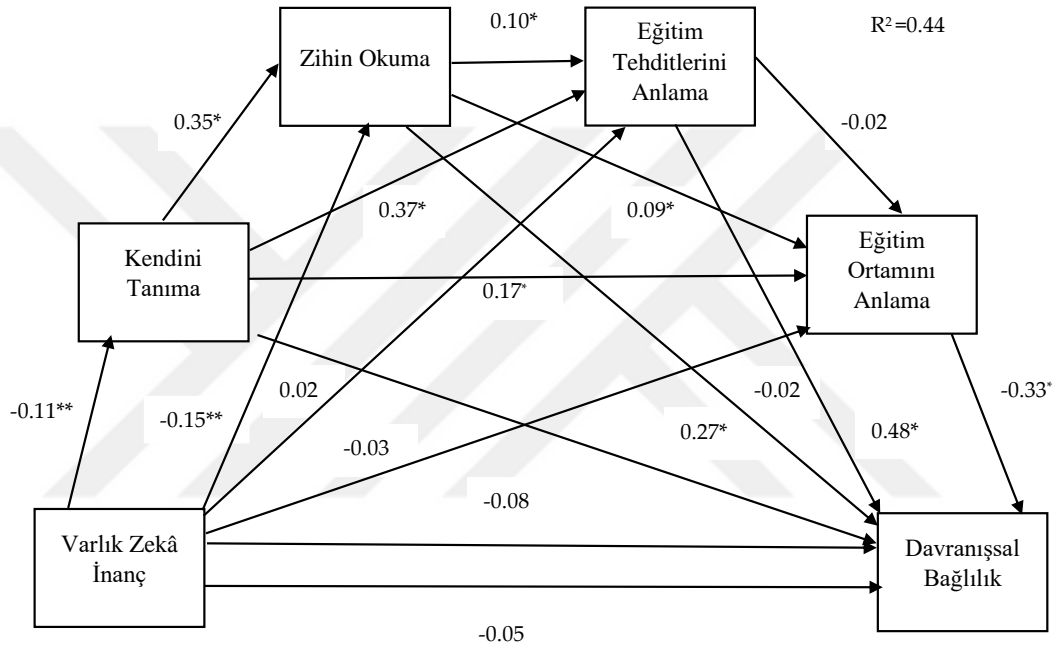
Varlık Zekâ (VZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Davranışsal Bağlılık (DB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında incelenmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte düzeltilmiş bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri -0,101, doğrudan etki değeri -0,044 ve dolaylı etki değeri -0,048 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde on beş dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, kendini tanıma aracılığıyla artımsal zekânın davranışsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür (BTS = -0.016, %95 GA = -0.036, 0.001). Varlık zekâ zihin okuma aracılığıyla davranışsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmiştir (BTS = -0.019, %95 GA = -0.040, -0.004). Varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama

aracılığıyla (BTS = 0.004, %95 GA = -0.008, 0.009), eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = 0.001, %95 GA = -0.006, 0.011), kendini tanıma ve zihin okuma aracılığıyla (BTS = -0.005, %95 GA = -0.012, 0.000), kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = -0.009, %95 GA = -0.022, 0.000) davranışsal bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Varlık zekâ kendini tanıma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla davranışsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.004, -0.000). Ayrıca, varlık zekâ zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = -0.003, %95 GA = -0.007, 0.004), zihin okuma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.002, 0.000), eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.001, 0.000), zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS = -0.001, %95 GA = -0.002, 0.000), zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000), kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000), zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000) davranışsal bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde etki gözlemlenmemiştir. Son olarak, varlık zekâ kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla davranışsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilememiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000).

4.5.4.2. Varlık Zekâ İnanç ile Duyuşsal Bağlılık Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.11’de varlık zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.11: Varlık zekâ inanç ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ait β değerleri

Şekil 4.11'de verilen araştırma modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekânın inanç bilişsel bağlılığı doğrudan etkilemediği görülmektedir ($c = -0.08$, $p > .05$). İkinci aşamada artımsal zekânın inancı, kendini tanıma ($B = -0.11$, $p < .05$) ve zihin okuma ($B = -0.15$, $p < .05$) üzerinde anlamlı düzeyde etkili; ancak eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.02$, $p > .05$) ve eğitim ortamını anlama ($B = -0.03$, $p > .05$) üzerinde anlamsız etkileri bulunmaktadır. Üçüncü aşamada, kendini tanıma ($B = 0.27$, $p < .001$), eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.48$, $p < .001$) ve eğitim ortamını anlama (B

= -0.33, $p > .05$) duyuşsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemektedir. Ancak, zihin okuma ($B = -0.027, p > .05$) duyuşsal bağlılığı anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Son aşamada, varlık zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele dâhil edildiğinde, varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi ($c' = -0.05, p > .05$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre, varlık zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama değişkenlerinin aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır. Sonuç olarak, sosyal bilişin alt boyutlarının aracılık rolü üstlenmediği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.18: Varlık Zekâ İnancının Duyuşsal Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95%GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	-.081	.066	-1.23	-.211	.048
Doğrudan Etki	-.057	.060	-0.94	-.175	.613
Dolaylı Etki	-.016	.019		-.055	.022
Dolaylı Etki (AZ→KT→DB)	-.021	.013		-.051	.001
Dolaylı Etki (AZ→ZO→DB)	.002	.005		-.006	.014
Dolaylı Etki (AZ→ ETA → DB)	.006	.009		-.012	.027
Dolaylı Etki (AZ→ EOA → DB)	.007	.005		-.003	.019
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → DB)	.000	.007		-.001	.004
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ETA → DB)	-.014	.001		-.031	.000
Dolaylı Etki (AZ→ KT → EOA → DB)	.004	.008		-.000	.013
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → EOA →DB)	.005	.003		-.010	-.000
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → EOA → DB)	.003	.002		.000	.008
Dolaylı Etki (AZ→ ETA → EOA → DB)	.000	.002		-.000	.001
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → ETA → DB)	.001	.000		-.003	.000
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.002
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ETA → EOA → DB)	-.000	.000		-.001	.000
Dolaylı Etki (AZ→ ZO → ETA → EOA → DB)	-.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (AZ→ KT → ZO → ETA → EOA → DB)	.000	.000		-.000	.000

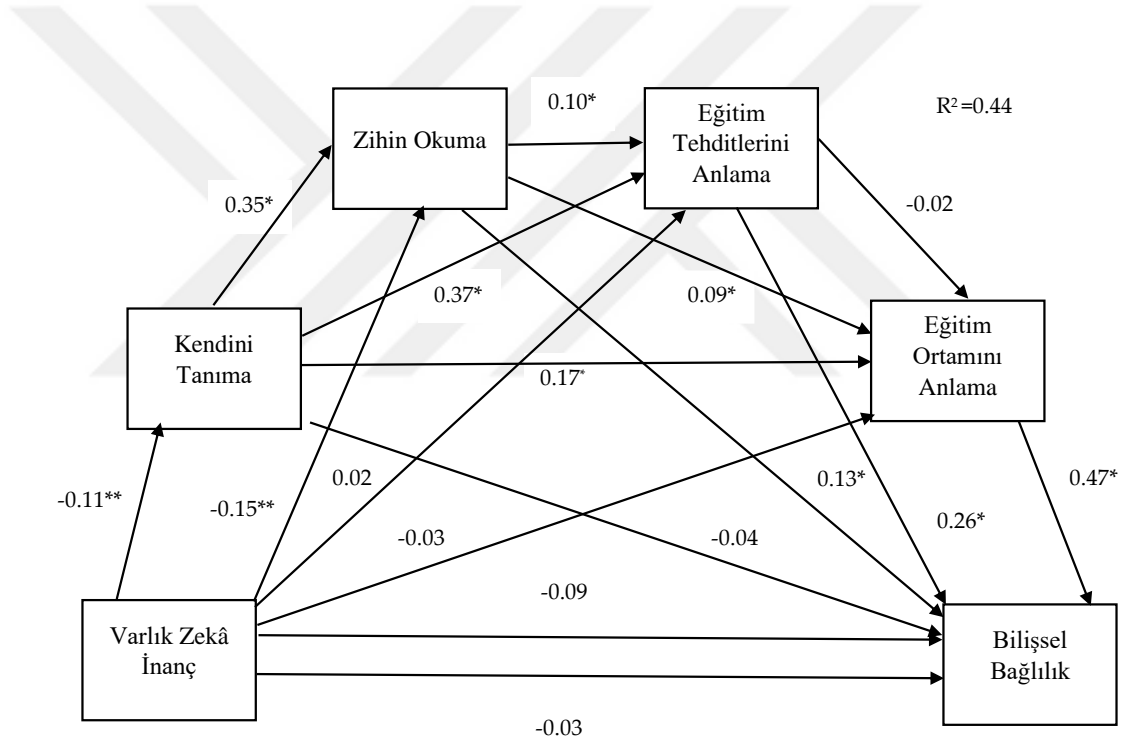
Varlık Zekâ (VZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Duyuşsal Bağlılık (DB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında incelenmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri -0,081, doğrudan etki değeri -0,057 ve dolaylı etki değeri 0,016 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modelinde on beş dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, kendini tanıma aracılığıyla artımsal zekânın (BTS = -0.021, %95 GA = -0.05, 0.001), varlık zekâ zihin okuma aracılığıyla (BTS = 0.002, %95 GA = -0.006, 0.014), varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = 0.006, %95 GA = -0.012, 0.027) ve varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = 0.007, %95 GA = -0.003, 0.019) duyuşsal bağlılık üzerinde anlamlı etkiler göstermemektedir. Varlık zekâ kendini tanıma ve zihin okuma aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.010, 0.004) ve varlık zekâ kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla (BTS = -0.014, %95 GA = -0.031, 0.000) duyuşsal bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemektedir. Yedinci dolaylı etkinin sonucuna göre, varlık zekâ kendini tanıma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla duyuşsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.004, -0.000). Varlık zekâ zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla duyuşsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmemiştir (BTS = 0.005, %95 GA = -0.010, 0.000). Varlık zekâ zihin okuma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla duyuşsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmiştir (BTS = 0.003, %95 GA = 0.000, 0.008). Varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000), varlık zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS = 0.001, %95 GA = -0.003, 0.000), varlık zekâ zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve kendini tanıma aracılığıyla (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.002), varlık zekâ kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = -0.000, %95 GA = -0.001, 0.000), varlık zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla (BTS = -0.000, %95 GA = -0.000, 0.000) duyuşsal bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde bir etki gözlemlenmemiştir. Son olarak, on beşinci dolaylı etkide varlık zekâ kendini tanıma,

zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla duyuşsal bağlılık anlamlı düzeyde etkilenmiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000).

4.5.4.3. Varlık Zekâ İnanç ile Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Sosyal Bilişin Alt Boyutları Olan Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Çoklu Aracılık Analizi

Şekil 4.12’de varlık zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.12: Varlık zekâ inanç ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkiye sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamanın aracı rolüne ait β değerleri

Şekil 4.12’de verilen araştırmanın modeli incelendiğinde, birinci aşamada artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılığı doğrudan etkilemediği görülmektedir ($c = -0.09$, $p > .05$). İkinci aşamada, artımsal zekâ inancı kendini tanıma ($B = -0.11$, $p < .05$) ve

zihin okuma ($B = -0.15, p < .05$) üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye sahipken; eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.02, p > .05$) ve eğitim ortamını anlama ($B = -0.03, p > .05$) üzerinde anlamsız etkiler gözlemlenmiştir. Üçüncü aşamada ise zihin okuma ($B = 0.13, p < .000$), eğitim tehditlerini anlama ($B = 0.26, p < .000$) ve eğitim ortamını anlama ($B = 0.47, p < .000$) bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilemiştir; ancak kendini tanıma alt boyutunun bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($B = -0.04, p > .05$). Son aşamada, varlık zekâ inancı ve aracılığı incelenen değişkenler birlikte modele girdiğinde, varlık zekâ inancının bilişsel bağlılık üzerindeki direkt etkisi ($c' = -0.03, p > .05$) anlamsız çıkmıştır. Bu sonuca göre, varlık zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlamının aracılık etkisi anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır. Bu bulgular, sosyal bilişin alt boyutlarının aracılık rolü oynamadığını göstermektedir.

Tablo 4.19: Varlık Zekâ İnancının Bilişsel Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin, Kendini Tanıma, Zihin Okuma, Eğitim Tehditlerini Anlama ve Eğitim Ortamını Anlamanın Alt Boyutları Aracılığıyla Karşılaştırılması

ETKİ	Etki	S.H.	t	Bootstrap= 5000	
				95% GA	
				AL	ÜL
Toplam Etki	-.096	.051	-1.89	-.197	.003
Doğrudan Etki	-.030	.047	-0.65	-.123	.062
Dolaylı Etki	-.057	.022		-.102	-.013
Dolaylı Etki (AZ→KT→BB)	.004	.006		-.005	.019
Dolaylı Etki (AZ→ZO→BB)	-.017	.009		-.037	-.002
Dolaylı Etki (AZ→ETA→BB)	.004	.007		.009	.019
Dolaylı Etki (AZ→EOA→BB)	-.013	.010		-.035	.004
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→BB)	-.004	.002		-.011	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→BB)	-.010	.005		-.023	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→EOA→BB)	-.008	.005		-.021	.000
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→BB)	-.003	.001		-.008	-.000
Dolaylı Etki (AZ→ZO→EOA→BB)	-.006	.003		-.013	-.001
Dolaylı Etki (AZ→ETA→EOA→BB)	-.000	.000		-.001	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→BB)	-.001	.000		-.002	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→EOA→BB)	-.001	.001		-.004	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ETA→EOA→BB)	.000	.000		-.000	.002
Dolaylı Etki (AZ→ZO→ETA→EOA→BB)	.000	.000		-.000	.000
Dolaylı Etki (AZ→KT→ZO→ETA→EOA→BB)	-.000	.000		-.000	.000

Varlık Zekâ (VZ), Kendini Tanıma (KT), Zihin Okuma (ZO), Eğitim Tehditlerini Anlama (ETA), Eğitim Ortamını Anlama (EOA), Bilişsel Bağlılık (BB); Güven Aralığı (GA); Alt Limit (AL); Üst Limit (ÜL); Standart Hata (S.H.)

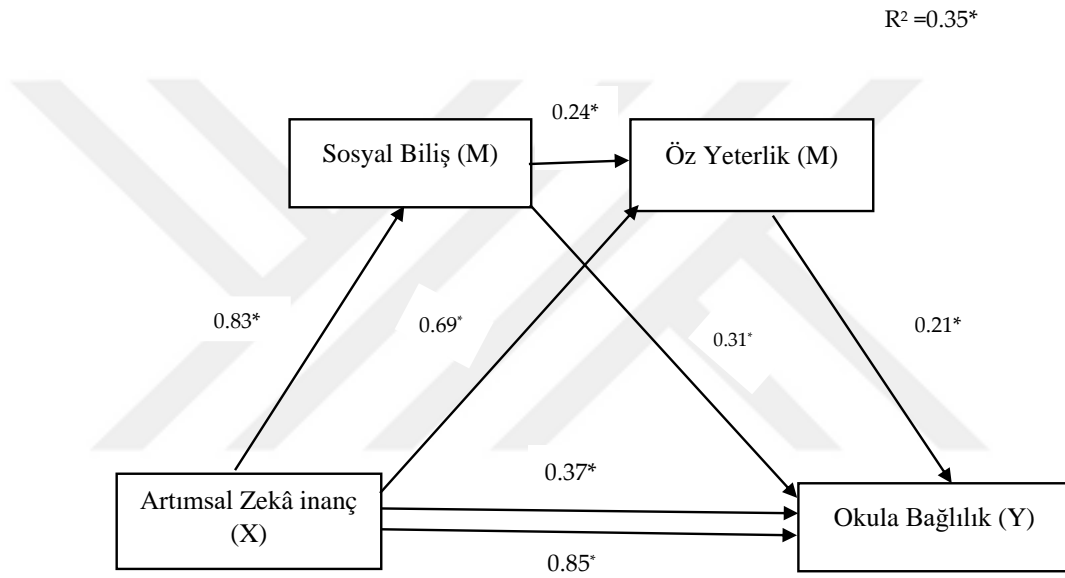
Araştırmada yer alan değişkenlerin dolaylı etkileri, 5000 bootstrap örneği aracılığıyla %95 güven aralığında incelenmiştir. Yanlılık hatalarının giderilmesiyle birlikte, düzeltilmiş bulgular Tablo 4.19'da sunulmuştur. Bu tabloda, toplam etki değeri -0,096, doğrudan etki değeri -0,030 ve dolaylı etki değeri -0,057 olarak belirlenmiştir. Araştırma modelinde onbeş dolaylı etki bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, varlık zekâ kendini tanıma aracılığıyla bilişsel bağlılığın anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir (BTS = 0.004, %95 GA = -0.005, 0.019). Varlık zekâ, zihin okuma aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır (BTS = -0.017, %95 GA = -0.037, -0.002). Ayrıca, varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla bilişsel bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuş, ancak varlık zekâ

eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = -0.013, %95 GA = -0.035, 0.004). Varlık zekâ kendini tanıma ve zihin okuma aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = -0.004, %95 GA = -0.011, 0.000); varlık zekâ kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla da bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır (BTS = -0.010, %95 GA = -0.023, 0.000). Aynı şekilde, varlık zekâ kendini tanıma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkmamıştır (BTS = -0.008, %95 GA = -0.021, 0.000). Varlık zekâ zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki bulunduğu belirlenmiştir (BTS = -0.003, %95 GA = -0.008, -0.000). Varlık zekâ zihin okuma ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmiştir (BTS = -0.006, %95 GA = -0.013, -0.001). Varlık zekâ eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır (BTS = -0.000, %95 GA = -0.001, 0.000). Varlık zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve kendini tanıma aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = -0.001, %95 GA = -0.002, 0.000); varlık zekâ zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve kendini tanıma aracılığıyla da bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır (BTS = -0.001, %95 GA = -0.004, 0.000). Varlık zekâ kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.002); varlık zekâ zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla da bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000). Son olarak, on beşinci dolaylı etkide varlık zekâ kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama aracılığıyla bilişsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir (BTS = 0.000, %95 GA = -0.000, 0.000). Güven aralıklarının sıfır içermemesi durumunda, bu dolaylı etkilerin anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır (Mackinnon vd., 2004).

4.5.5. Zekâ İnançlarının Alt Boyutları Olan Artımsal ve Varlık Zekâ İnancının, Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Toplam Ölçek Puanlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

4.5.5.1. Artımsal Zekâ İnanç ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Toplam Ölçek Puanlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Şekil 4.13'te artımsal zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.13: Artımsal zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş ve öz yeterliğin aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.13'te görüldüğü gibi, bağımsız değişken olan Artımsal zekânın bağımlı değişken olan okula bağlılık üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($c = 0.8592$, $Sh = 0.091$, $t = 9.4197$, $p < 0.001$) (Adım 1). Bununla birlikte, artımsal zekânın okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlı bulunmuştur ($c' = 0.3765$, $Sh = 0.0884$, $t = 4.2610$, $p < 0.001$).

Ayrıca, artımsal zekânın aracı değişkenler olan sosyal biliş ($B = 0.8312$, $Sh = 0.1040$, $t=7.9887$, $p<0.001$) ve öz yeterlik ($B=0.7936$, $Sh = 0.1119$, $t = 7.0913$, $p<0.001$) üzerindeki doğrudan etkileri anlamlıdır (Adım 2).

Aracı değişkenlerin bağımlı değişken olan okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkileri incelendiğinde, hem sosyal bilişin ($B=0.31$, $Sh = 0.03$, $t = 9.042$, $p<0.001$) hem de öz yeterliğin ($B=0.21$, $Sh = 0.03$, $t=6.486$, $p<0.001$) anlamlı olduğu görülmektedir (Adım 3).

Artımsal zekâ ve her iki aracı değişken aynı anda modele dahil edildiğinde (Adım 4), artımsal zekânın okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkisinin azaldığı ($c' = 0.37$, $Sh=0.08$, $t=4.261$, $p<0.001$) ancak anlamlı düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, artımsal zekâ ile okula bağlılığın arasındaki ilişkide sosyal bilişin ve öz yeterliğini aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Son olarak, modelin genel anlamlılık testine göre, tüm model anlamlıdır ($F(3,506)=93.53$, $p<0.001$) ve okula bağlılık değişkenindeki toplam varyansın %35.67'si açıklanmaktadır ($R^2=0.3567$).

Tablo 4.20: Artımsal Zekâ İnancının Okula Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Sosyal Biliş ve Öz Yeterlik Aracılığıyla Karşılaştırılması

Dolaylı Etki Yolu	B	S.H.	Üst Limit	Alt Limit
AZ → SBO → OB	0.263	0.046	0.175	0.359
AZ → OY → OB	0.172	0.039	0.100	0.254
AZ → SBO → OY → OB (Seri)	0.047	0.013	0.024	0.077

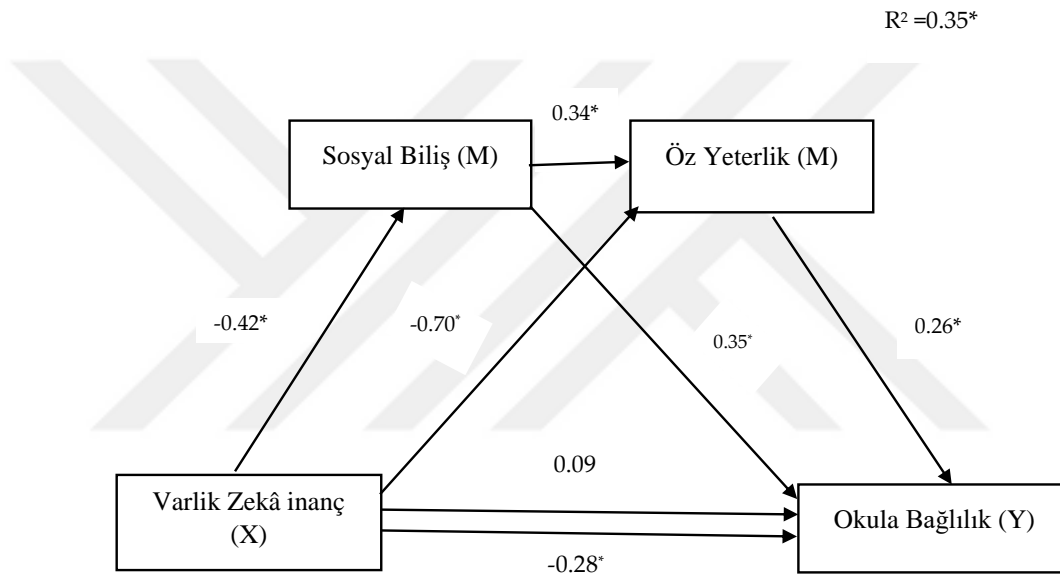
Artımsal Zekâ (AZ), Sosyal Biliş (SBO), Okula Bağlılık (OB); Güven Aralığı (GA), Standart Hata (S.H.)

Dolaylı etkiler detaylı incelendiğinde: Artımsal zekânın sosyal biliş aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS = 0.2630, %95 GA = 0.1759, 0.3590). Artımsal zekânın öz yeterlik aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS = 0.1722, %95 GA = 0.1009, 0.2549). Artımsal zekânın sosyal biliş ve öz yeterlik aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki seri dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS = 0.0243, %95 GA = 0.0775). Bu sonuçlar, artımsal zekânın okula bağlılık

üzerindeki etkisinde hem sosyal bilişin hem de öz yeterliğin aracılık rollerinin olduğunu ve bu aracılık etkilerinin hem bireysel hem de seri yollarla gerçekleştiğini göstermektedir.

4.5.5.2. Varlık Zekâ İnanç ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Toplam Ölçek Puanlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Şekil 4.14'te varlık zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin çoklu aracılık analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.14: Varlık zekâ inanç ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş ve öz yeterliğin aracı rolüne ilişkin β değerleri

Şekil 4.14'te görüldüğü gibi, bağımsız değişken olan varlık zekânın bağımlı değişken olan okula bağlılık üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($c = -0.28$, $sh = 0.12$, $t = -2.29$, $p = 0.02$) (adım 1). Bununla birlikte, varlık zekânın okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmamıştır ($c' = 0.09$, $sh = 0.12$, $t = 0.80$, $p = 0.36$). Ayrıca, varlık zekânın aracı değişkenler olan sosyal biliş ($B = -0.42$, $sh = 0.12$, $t = -3.32$, $p = 0.002$) ve öz yeterlik ($B = -0.70$, $sh = 0.13$, $t = -5.39$, $p < 0.001$) üzerindeki doğrudan etkileri anlamlıdır (adım 2).

Aracı değişkenlerin okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkileri incelendiğinde, sosyal bilişin ($B = 0.35$, $sh = 0.06$, $t = 5.39$, $p < 0.001$) ve öz yeterliğin ($B = 0.26$, $sh = 0.06$, $t = 4.43$, $p < 0.001$) anlamlı olduğu görülmektedir (adım 3). Varlık zekâ ve her iki aracı değişken aynı anda modele dahil edildiğinde adım 4'te, varlık zekânın okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkisinin azaldığı ($c' = 0.09$, $sh = 0.12$, $t = 0.80$, $p = 0.36$) ancak anlamlı düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, varlık zekâ ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş ve öz yeterliğin aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Aslında, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tamamen dolaylı yollarla gerçekleşmesidir. Varlık zekâ okula bağlılığı doğrudan değil, aracı değişkenler olan sosyal biliş ve öz yeterlik aracılığıyla etkilemiştir. Son olarak, modelin genel anlamlılık testine göre, tüm model anlamlıdır ($F(3, 506) = 84.86$, $p < 0.001$) ve okula bağlılık değişkenindeki toplam varyansın %33.47'si açıklanmaktadır ($R^2 = 0.3347$).

Tablo 4.21: Varlık Zekânın Okula Bağlılık Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Sosyal Biliş ve Öz Yeterlik Aracılığıyla Karşılaştırılması

Dolaylı Etki Yolu	B	S.H.	Üst Limit	Alt Limit
VZ → SBO → OB	-0.150	0.046	-0.256	-0.039
VZ → OY → OB	-0.188	0.039	-0.283	-0.105
VZ → SBO → OY → OB (Seri)	-0.038	0.013	-0.074	-0.009

Varlık Zekâ (VZ), Sosyal Biliş (SBO), Okula Bağlılık (OB); Güven Aralığı (GA), Standart Hata (S.H.)

Tablo 4.21'e ait dolaylı etkiler detaylı incelendiğinde: varlık zekânın sosyal biliş aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS= -0.15, %95 GA = -0.256, -0.039). Varlık zekânın öz yeterlik aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS = -0.18, %95 GA = -0.283, -0.105). Varlık zekânın sosyal biliş ve öz yeterlik aracılığıyla okula bağlılık üzerindeki seri dolaylı etkisi anlamlıdır (BTS=-0.03, %95 GA = -0.074, -0.009). Bu sonuçlar, varlık zekânın okula bağlılık üzerindeki etkisinde hem sosyal bilişin hem de öz yeterliğin aracılık rollerinin

olduğunu ve bu aracılık etkilerinin hem bireysel hem de seri yollarla gerçekleştiğini göstermektedir.



BEŞİNCİ BÜLÜM

TARTIŞMA

Bu çalışmada zekâ inançları ve okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sosyal bilişin aracı rolleri incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın amaç kısmındaki sorulara cevap aranmış ve elde edilen bulgular literatürde yer alan bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Öğrencilerin Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

5.1.1.1. Zekâ İnançları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin zekâ inançları alt boyutlarının toplam puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, artımsal zekâ inançları ve varlık zekâ inançları puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin puanları, kadın öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. PISA 2018 (OECD, 2019) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. PISA 2018 verilerine göre, artımsal zekâ inançları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu çalışmada da erkek öğrencilerin puanlarının, kadın öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplumda erkeklerin entelektüel alanlarda uzman ve lider olarak görülme eğiliminin, erkeklerde artımsal zekâ inancının daha yaygın olmasının bir nedeni olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, eğitim ve iş dünyasında daha fazla temsil edilmeleri, onlara daha fazla fırsat sunulması, başarı odaklı yetiştirilmeleri ve risk almayı teşvik eden bir ortamda bulunmaları, bu inançların gelişimini desteklemiş olabilir. Bu durum, erkeklerin artımsal zekâ alanında daha zeki ve başarılı oldukları izlenimine yol açabileceği düşüncesini doğurabilir. Kılıç (2022: 65), farklı yetişkinlik dönemlerinde artımsal zekâ inanç puanlarını cinsiyete göre incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, beliren ve genç yetişkinlik döneminde kadınların artımsal zekâ inanç puanları erkeklere göre yüksek bulunmuş; ancak orta yetişkinlikte erkeklerin puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Gherasim ve diğerleri (2019: 103) tarafından

yürütülen bir çalışmada da öğrencilerin artımsal zekâ inanç puanlarının, erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Alan yazında, zekâ inançları puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı sonuçların elde edildiği dikkat çekmektedir.

5.1.1.2. Okula Bağlılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin okula bağlılık alt boyutlarının toplam puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, duyuşsal bağlılık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyi, kadın öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ancak, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılık alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Erkek öğrencilerin başarıya daha fazla motive oldukları ve gelecekteki hedeflere ulaşmak için daha istekli oldukları, bu motivasyonlarının okula bağlılık düzeylerini artırdığı ifade edilebilir. Alan yazında, okula bağlılığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Sağlam ve İkiz (2017: 1243) ile Havik ve Westergård (2019: 495) tarafından yürütülen çalışmalarda, kadın öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşılık, Erdoğan ve Yüzbaş (2018: 210) tarafından yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin okula bağlılık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise kadın ve erkek öğrencilerin okula bağlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bosacki vd., 2019: 532; Öztürk, 2023: 65). Alan yazında farklı sonuçların elde edilmiş olması öğrencilerin yaşadıkları toplumun cinsiyet algılarının ve beklentilerinin çeşitliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.1.3. Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin öz yeterlik alt boyutlarının toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre erkeklerin Sürdürme-Çaba Israr alt boyut puanları kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Başlama ve yılmama alt boyut puanlarının iki grup arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Türkiye'de çocuk yetiştirme tarzlarına genel olarak bakıldığında anne ve babaların erkek çocuklarının daha başarılı, güçlü ve lider olmaya yatkın olduğu inancı, ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Erkek çocuklarının liderlik rollerine teşvik edilmesi ve özgüven kazanmaları için daha fazla desteklenmesi, öz yeterlik puanlarının kadınlardan yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçların Öztürk (2023: 64) tarafından yürütülen çalışma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Buna karşın kadın öğrencilerin öz yeterlik düzeyi erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeyine göre daha yüksek olduğu (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018: 214; Toy ve Duru, 2016: 156) ve öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışmalar da (Güdük, 2022: 61) literatürde mevcuttur.

5.1.1.4. Sosyal Biliş Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin sosyal biliş alt boyutları olan kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama, zihin okuma ve eğitim ortamını anlama puanlarının cinsiyete göre incelenmesi sonucunda, kendini tanıma ve eğitim tehditlerini anlama alt boyut puanlarının erkeklerde kadınlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Her bireyin sosyal biliş becerileri, kişisel yeteneklerine, deneyimlerine ve eğitimine bağlı olarak farklılık gösterir (Erdoğan, 2022: 86). Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, erkeklerin sosyal biliş düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2021:73). Eğitim alanında erkek öğrencilerin daha fazla desteklenmesi, onların öğretim ortamını ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi gözlemlemelerine ve anlamalarına katkı sağlayabilir. Zihin okuma ve eğitim ortamını anlama alt boyut puanlarının ise kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında, eğitim alanında sosyal bilişe ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Orta çocukluk döneminde cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan bir çalışmada, kadınların sosyal biliş düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Calero ve diğerleri, 2013: 4). İtalya’da gerçekleştirilen bir araştırma, kadınların sosyal algı yeteneklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ve bu becerilerin yaşam kalitesine olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Caputi vd., 2012: 260). Ergenlik döneminde yapılan çalışmalarda da sosyal biliş gelişiminin genellikle kadınların lehine sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir (Devine ve Hughes, 2013: 996). Benzer şekilde, kadın öğrencilerin sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bir başka çalışmada da gösterilmiştir (Erdoğan, 2002: 83). Kadınlar ve erkekler arasındaki farklardan biri olan empati kurma becerisi de sosyal bilişle ilişkili önemli bir kavramdır (Hiu, 2016: 99). Empatik davranışlarda kadınların erkeklerden daha iyi olduğu belirtilmiştir (Ibanez vd., 2013: 614). Kadınların genellikle empati ve duygusal farkındalıkta daha yetenekli olmalarının yanı sıra, şefkatli ve duygusal bir yapıya sahip olmaları nedeniyle zihin okuma becerilerinde erkeklerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca, kadınların aile ve toplum içinde daha fazla sosyal kurallara uymaları beklenmesi gibi faktörlerin, eğitim ortamını anlama becerilerinin de erkeklere kıyasla daha yüksek olmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Bununla birlikte, birçok çalışma sosyal biliş düzeyinin kadınlarda daha yüksek olduğunu belirtmesine rağmen, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını rapor eden çalışmalar da vardır. Örneğin, Bosacki ve diğerleri (2019: 534) tarafından yapılan bir çalışmada,

ergenliğin orta döneminde (15-16 yaş) kız ve erkek çocukların algılanan sosyal bilişsel anlayış açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir.

5.1.2. Öğrencilerin Zekâ İnançları, Okula Bağlılık, Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre farklılaşmakta Mıdır?

5.1.2.1. Zekâ İnançları Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin zekâ inançları puanlarının psikolojik yardım alma durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yardım alan ve almayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, psikolojik yardım almayan grubun ortalama puanları, yardım alan gruptan anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Varlık zekâ inancının, bireyin zekâsını değişmez bir özellik olarak görmesine yol açtığı ve bu inanca sahip bireylerin sorunlarla ilgili bir değişim veya gelişim ihtiyacı duymayabileceği, bunun da psikolojik yardım alma davranışlarını azaltabileceği söylenebilir. Artımsal zekâ inancına sahip bireylerin ise bu inançtan kaynaklanan öz-yeterlilik alguları nedeniyle yardım alma davranışını daha az benimseyebilecekleri söylenebilir. Bu durum, onların psikolojik destek alma ihtiyacını küçümsemeleri ya da sorunları çözme konusundaki bireysel çabalarını ön plana koymalarıyla açıklanabilir. Literatürde, zekâ inançlarının psikolojik yardım alma durumuna göre incelendiği bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır.

5.1.2.2. Okula Bağlılık Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin okula bağlılık puanları, psikolojik yardım alan ve almayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çalışmanın bu sonucu psikolojik yardım almanın okula bağlılık değişkenine göre farklılaşmadığı veya bu etkinin gruplar arasında ölçülebilir bir fark yaratmadığını göstermektedir. Literatürde okul bağlılığının psikolojik yardım alma durumuna göre incelendiği bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır.

5.1.2.3. Öz Yeterlik Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre Farklılaşma İncelemesi:

Öz yeterlik puanlarının psikolojik yardım alma durum değişkenine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yardım alan ve almayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre psikolojik yardım almayan grubun ortalama puanları anlamlı olarak yardım alan gruptan daha yüksek çıkmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda öz yeterliğin psikolojik destek alıp almamakla ilgili çok sınırlı sayıda araştırma bulgusu olduğu gözlenmiştir. Bir araştırma sonucuna göre daha önce psikolojik destek alma durumları ile psikolojik ilk yardım alma öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Yanık ve Ediz, 2024: 197). Ancak Odacı ve Kınık'ın (2018:87) çalışması, öz sevgi ve öz yeterliliğin yardım alma tutumlarını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Psikolojik yardım almayan bireylerin öz yeterlik puanlarının daha yüksek çıkmasının, bu bireylerin kendi yeteneklerine ve problemleri çözme kapasitelerine daha fazla güven duymalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler, sorunlarıyla başa çıkma konusunda dış desteği gereksiz görerek yardım alma davranışından kaçınabilirler (Bandura, 1997f). Ayrıca, psikolojik yardım almayı zayıflık veya yetersizlik göstergesi olarak algılayan bireyler, bu algıyı önlemek için sorunları bireysel çabalarıyla çözmeyi tercih edebilirler (Vogel vd., 2007: 410).

5.1.2.4. Sosyal Biliş Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durum Değişkenine Göre İncelemesi:

Öğrencilerin sosyal biliş puanları, psikolojik yardım alan ve almayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda sosyal biliş puanlarının psikolojik yardım alma durumuna göre incelendiği bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır.

5.1.3. Zekâ İnançlarının Alt Boyutları, Okula Bağlılığın Alt Boyutları, Öz Yeterliğin Alt Boyutları ve Sosyal Bilişin Alt Boyutları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda şu ilişkiler bulunmuştur: Artımsal zekâ inancı ile okula bağlılık arasında; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç farklı alanda güçlü ilişkiler saptanmıştır. Artımsal zekâ inancı ile öz yeterlik arasında; başlama, yılmama ve sürdürme (çaba-ısrar) olmak üzere üç farklı boyutta ilişkiler bulunmuştur. Artımsal zekâ inancı ile sosyal biliş arasında; zihin okuma dışında, kendini tanıma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama gibi alt boyutlarda ilişkiler gözlemlenmiştir. Öz yeterlilik ile okula bağlılık arasında; başlama, yılmama ve sürdürme (çaba-ısrar) gibi alt boyutlarda, okula bağlılığın davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlarında da ilişkiler bulunmuştur. Öz yeterlilik ile sosyal biliş arasında; kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama gibi alt boyutlarda ilişkiler saptanmıştır. Okula bağlılık ile sosyal biliş arasında; eğitim ortamını anlama, kendini tanıma, zihin okuma ve eğitim tehditlerini anlama gibi boyutlarda ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, okula bağlılığın duyuşsal boyutu ile eğitim ortamını anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, varlık zekâ inancı ile okula bağlılık (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlar) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Varlık zekâ inancı ile öz yeterlik (başlama ve yılmama, sürdürme-çaba ısrar hariç) ve sosyal biliş (zihin okuma, kendini tanıma, eğitim ortamını anlama; eğitim tehditlerini anlama hariç) arasında istatistiksel olarak farklı düzeylerde ilişkiler saptanmıştır.

Bu bölümde değişkenler arasındaki korelasyonlara yönelik bir tartışma yapılmamış, bu tür tartışmalar gerekli aracılık modelleri kapsamında ele alınmıştır.

5.1.4. Artımsal Zekâ İnancı ile Okula Bağlılığın Alt Boyutları Olan Davranışsal, Duyuşsal ve Bilişsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutları Olan Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Çaba İsrarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Araştırmada Çalışmanın sonuçları, zekâ inançlarının alt boyutu olan artımsal zekâ inancı ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları olan başlama ve sürdürme-çaba ısrarının aracı

rollerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, artımsal zekâ inancı ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişki de sürdürme-çaba ısrarının aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Bulguların yorumlanması sürecinde tekrara düşmemek amacıyla önce yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilere; daha sonra ise aracı değişkenlerin etkisiyle ortaya çıkan dolaylı ilişkilere değerlendirilmiştir.

Araştırmada, artımsal zekâ inancının okula bağlılığı pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir. Bu bulgu, alan yazındaki diğer bulgularla (örneğin; Polat, 2022: 16; Gherasim vd., 2019: 103; Castella ve Byrne, 2015: 247; Zeng vd., 2016: 1) örtüşmektedir. Bu çalışmada, artımsal zekâ inancı ile okul bağlılığı arasında beklenen doğrudan ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu beklentiye ilişkin ilk gözlem, akademik başarı kavramı ile ilgilidir. Akademik başarı ile okula bağlılık arasında bilinen pozitif bir ilişki vardır. Ek olarak, artımsal zekâ inancına sahip öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Beyaztaş ve Hymer, 2018: 19; Costa ve Faria, 2018: 3; Dweck ve Leggett, 1988: 256). Bu durumda, artımsal zekâ inancı ve okula bağlılığın kapsamı, bu iki değişken arasında ortaya çıkan ilişkiyi açıklamak için kullanılabilir.

Artımsal zekâ inancını benimseyen öğrenciler, zekânın doğası hakkındaki inancı temsil eder: Zekâ sabit değil, öğrenme ile geliştirilebilir. Bu öğrenciler, zekâlarını hayatlarının farklı yönlerinde geliştirmek için çaba gösterir. Performans yönelimi yerine öğrenme yönelimlidirler. Meydan okumaları ve zor görevleri becerilerini ve zekâlarını geliştirmek için bir fırsat olarak görürler. Problem çözme becerilerini geliştirirler; çaresizlik yerine ustalık odaklı başa çıkma stratejileri sergilerler; başarısızlıklarını öğrenme fırsatı olarak görür ve başarısızlıklarından öğrenerek yeni stratejiler geliştirirler (Dweck, 2006d; Dweck ve Leggett, 1988: 257; Dweck ve Molden, 2017: 138). Ayrıca, performanslarını sürekli olarak geçmiş performansları ile kıyaslayarak zekâlarının gelişimini göz önünde bulundurur ve gerekli düzeltmeleri yaparlar. Bu durum, öğrencilerin daha başarılı olmalarına neden olur.

Eğitim, özellikle zekâ inançlarından büyük ölçüde etkilenir ve olumlu yönde gelişir. Bu nedenle, öğrencilerin eğitime olan bağlılığı da yüksek düzeyde bulunur (Brooks vd., 2012: 546). Değişkenlerin kapsamı, artımsal zekâ inancına sahip öğrenciler ile

bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler arasındaki benzerlikleri ortaya koymaktadır. Bu nedenle, artımsal zekâ inancının okula bağlılık üzerinde oldukça önemli bir yeri vardır.

Bu çalışmada, artımsal zekâ inancı ile okula bağlılık arasında bulunan anlamlı ilişki, okula bağlılığın alt boyutları açısından incelenebilir. Daha önce belirtildiği gibi, okula bağlılık; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşur. Duygusal bağlılık, öğrencinin okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik hissettiği duygulardan oluşur. Bilişsel bağlılık, öğrencinin öğrenme için yaptığı psikolojik yatırım ve öz düzenlemeyi içerir. Davranışsal bağlılık ise öğrencilerin okul koşullarına verdikleri olumlu ya da olumsuz tepkileri kapsar. Öğrencinin bu üç boyuta ilişkin çok sayıda olumlu özellik ve davranış sergilemesi, okula bağlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Fredricks vd., 2004: 72).

Bu açıklamalar ışığında, artımsal zekâ inancının bilişsel bağlılık boyutuna önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bunun da okula olan bağlılığın artmasına neden olduğu söylenebilir. Bilişsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, yalnızca okulda öğrendiklerine ikna olmakla kalmaz, aynı zamanda kendilerini geliştirmek için çaba göstermekten çekinmezler. Hedeflerine ulaşmak için zorlu durumlarla yüzleşir ve sıkı çalışırlar; bu da öğrenme motivasyonlarını ve engellerin üstesinden gelme kararlılıklarını artırır. Ayrıca, içinde buldukları duruma uyum sağlamalarını kolaylaştıran bir esnekliğe sahiptirler, başarısızlıklarıyla olumlu bir şekilde başa çıkabilir ve yeni beceriler öğrenmeye istekli olurlar (Archambault vd., 2009: 408). Görüldüğü gibi, bu özellikler artımsal zekâ inancına sahip öğrencilerin nitelikleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bilişsel bağlılığın bir diğer önemli bileşeni öz düzenlemedir. Araştırmalar, artımsal zekâ inancı ile öz düzenleme arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Burnette vd., 2013: 658). Bilişsel bağlılık ile artımsal zekâ inancı değişkenleri arasındaki benzerlikler ve bilişsel bağlılığın önemli bir unsuru olan öz düzenleme ile okul bağlılığı arasındaki olumlu ilişkiler göz önüne alındığında, bu çalışmanın sonuçlarının bu bağlamda önemli olduğu ifade edilebilir.

Artımsal zekâ inancı, davranışsal bağlılık ile pozitif bir şekilde ilişkilidir. Bu sonuç, diğer çalışmalarla tutarlıdır (Nguyen vd., 2023: 1612). Dolayısıyla, öğrencilerin okula bağlılıklarının bu ilişki sayesinde geliştiği söylenebilir. Davranışsal bağlılık düzeyi

yüksek olan öğrenciler, gözlemlenebilir davranışlar sergiler. Örneğin, öğrenme amaçlı akranlardan ve öğretmenlerden yardım alır, okul ödevlerini yerine getirmede devamlılık gösterir, okula hazırlıklı gelir ve görevlerini tam zamanında yerine getirir, okulda yüksek katılım gösterir, daha az devamsızlık yapar ve hem sınıf içinde hem de dışında akademik faaliyetlerle ilgilenirler (Archambault vd., 2009: 408; Ben-Eliyahu vd., 2018:92).

Yapılan bir araştırmaya göre, varlık zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerinde negatif bir etkisi olduğu ve bunun da davranışsal bağlılığın azalmasına yol açtığı belirtilmiştir (Kim ve Park, 2021:2183). Bu gözlem, artımsal zekâ inancının davranışsal bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Liu'ya (2021) göre, artımsal zekâ inancına sahip öğrenciler ustalık hedef yönelimine sahiptir. Bu sonuç, başka araştırmalarla da tutarlıdır (Nguyen vd., 2023: 1612). Bu araştırmanın sonucuna göre, artımsal zekâ inancı, ustalık hedef yönelimi ve davranışsal bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki göstermiştir. Artımsal zekâ inancına sahip öğrenciler, zekâyı sabit bir özellik olarak görmez ve zekâlarını daha üst bir düzeye çıkarabileceklerine inanırlar. Dolayısıyla, bu amaç doğrultusunda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkar ve sorunları çözene kadar vazgeçmezler. Bu özellikler, ustalık hedef yöneliminin özellikleri olan çok çalışmak ve elinden gelen en iyi çabayı ortaya koymakla örtüşmektedir. Görüldüğü üzere, artımsal zekâ inancı, ustalık hedef yönelimi aracılığıyla davranışsal bağlılık üzerinde olumlu bir etki göstererek okula bağlılığı geliştirmektedir.

Artımsal zekâ inancının duygusal bağlılık üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu sayede okul bağlılığını artırdığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar, artımsal zekâ inancı ile psikolojik iyi oluş ve okula bağlılık (Zeng vd., 2016: 1), öznel iyi oluş ve yaşam doyumu (King, 2017: 137) ve akademik yaşama ilişkin olumlu duygular (King vd., 2012: 814) arasında pozitif yönlü; psikolojik stres arasında ise negatif yönlü ilişkiler (Burnette vd., 2020: 658) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, artımsal zekâ inancının duygusal bağlılık üzerinde olumlu etki göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Artımsal zekâ inancına bütün olarak bakıldığında, bu özelliği benimseyen bireyler zorlu durumlarla karşılaştıklarında daha fazla çaba gösterirler; yeni beceriler edinmeye isteklidirler, kendilerini geliştirmek için farklı başa çıkma yöntemlerini dener ve

güçlükler karşısında pes etmezler (Dweck, 2000c). Öte yandan Brooks ve diğerleri (2012: 545), yılmazlığı yüksek öğrencilerin gerçekçi hedef ve beklentilere sahip olduklarını ve sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözebildiklerini belirtmiştir. Bu öğrenciler engelleri aşılması gereken zorluklar olarak gören bireylerdir. Gelişmek için etkili başa çıkma stratejileri kullanır, zayıf yönlerinin farkında olup bunları geliştirilmesi gereken alanlar olarak kabul ederler; aynı zamanda güçlü yönlerini tanır ve bu yönlerini takdir ederler. Bu öğrenciler olumlu bir benlik kavramına sahip bireylerdir. Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, artımsal zekâ inancını benimseyen öğrenciler ile yılmazlık özellikleri arasında benzerlikler olduğu düşünülebilir. Gerçekleşen araştırmalar da bu ilişkinin varlığını ortaya koymuştur (Boullion vd., 2021: 1; Yeager ve Dweck, 2012: 310). Yılmazlık ile okula bağlılık arasındaki pozitif ilişkinin (Romano vd., 2021: 340) varlığı bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Bu kavramlar arasındaki benzerlikler dikkate alındığında, artımsal zekâ inancının yılmazlık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu sayede okula bağlılığı artırdığı söylenebilir.

Özetle, artımsal zekâ inanç ile okul bağlılığı arasındaki ilişki, bu araştırmanın kapsamında alan yazındaki bulgularla örtüşmektedir. Artımsal zekâ inanç hem doğrudan hem de dolaylı olarak okul bağlılığını etkilemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, artımsal zekâ inancının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu önem, artımsal zekâ inancının okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra dolaylı etkileri bağlamında da değer taşımaktadır.

Bu çalışmada zekâ inançlarının öz yeterliğin üzerine anlamlı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Artımsal zekâ inanç öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrar üzerine pozitif ve anlamlı etkiye ve varlık zekâ inanç öz yeterliğin sadece başlama alt boyutu üzerine negatif ve anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç önceki çalışmaların sonucuyla örtüşmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre genel öz yeterliğin artımsal zekâ inançlarının ve varlık zekâ inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Kılıç, 2022: 69). Bandura'ya (1997f) göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olan insanlar başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp yaptıkları eylemlerinde ısrarcı olurlar. Bu özellik onların zorlu durumlar karşısında yılmama özelliğini göstermektedir. Öğrencilerin zekâ inançları öz yeterliğin üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ifade eden Diseth ve diğerleri (2014:1) tarafından yapılan bir araştırmada artımsal zekâ

inanç anlamlı ve pozitif yönde ve varlık zekâ inanç anlamlı ve negatif yönde öz yeterlik üzerine etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Lindsay (2006) Amerikalı ergenler üzerinde yaptığı araştırmada artımsal zekâ inancını benimseyen ergenlerin kendi yetenek ve yeterliliklerine ilişkin inançları ve algıları daha olumlu olduğu ve bunun sonucunda çoğu eğitim alanda öz yeterliklerinin varlık zekâ inancını benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Artımsal zekâ inancını benimseyen bireyler zekâlarını ve diğer yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelik iyimserliği, daha fazla umut ve çabaya neden olur. Dolayısıyla bir öğrencinin kendi yeteneklerine duyulan inancı ne kadar güçlüyse, çaba harcama konusunda o kadar ısrarlıdır ve başarı düzeyi de o kadar yüksektir. Bir diğer çalışma sonucu akademik öz yeterlik ile artımsal zekâ inanç arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Zander vd., 2018: 98). Ayrıca bu iki kavramın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını teşvik etmede önemli rolleri olduğu belirtilmiştir (Cho vd., 2021: 2337).

Artımsal zekâ inancına sahip bireylerin hayata daha pozitif bir bakış açısına sahip oldukları ve daha iyimser bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyen şekilde, artımsal zekâ inancına sahip olan bireylerin iyimserlik ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Kılıç, 2022: 73).

Zekâ inançları ve öz yeterlik arasındaki ilişki, iyimserlik üzerinden de açıklanabilir. Bir diğer araştırma sonucuna göre, zekâ inançları ile bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Artımsal zekâ inancı pozitif yönde, varlık zekâ inancı ise negatif yönde anlamlı düzeyde iyimserliği etkilemiştir. Bireylerin kendi yeteneklerine ve yeterliliklerine ilişkin pozitif ve iyimser bir algıya sahip olmaları, bireylerin öz yeterliliklerini artırır. Zekâ inançlarının öz yeterlik arasındaki benzerliklerden dolayı ilişkili olduğu söylenebilir (Park ve Lee, 2019:124).

Çalışmanın sonuçlarına göre, öz yeterlik ile okula bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmanın bulguları, literatürde yapılan çok sayıda çalışma tarafından desteklenmektedir (Akyol, 2022; Arik, 2019: 23; Arlinkasari ve Akmal, 2017: 81; Gutiérrez ve Tomás, 2019: 729; Li vd., 2020: 6; Öztürk, 2023: 63). Öğrencinin okulda kendi yetenekleri hakkında daha fazla bilgi edinmesi, öğrencilerin

okula daha fazla bağılı hissetmelerini sağlar. Yapılan bir araştırmaya göre, okula bağılılık ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir (Erdoğdu ve Yüzbaşı, 2018: 205). Seon ve Smith-Adcock'un (2020: 1753) ergenlerde bu kavramları incelediği araştırmaya göre, okul bağılılığı ve öz yeterlik arasında anlamlı bir şekilde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Salanova ve diğerleri (2011: 2261)'ne göre, öz yeterlik akademik başarı, ders dışı etkinliklere katılım ve nihayetinde okul bağılılığı üzerinde etkilidir. Diğer bir çalışmaya göre, öz yeterlik ve gelecekle ilgili beklentiler, okula katılım seviyelerindeki farklılıkları açıklamaktadır (Atabey, 2020: 125). Araştırmalara göre öğretmen desteği (Kartal, 2017); algılanan sosyal destek ve okul yaşam kalitesi (Bolat ve Güdücü, 2019); akademik başarı ve tutarlı çalışma alışkanlıkları (Bilge vd., 2014: 1721) öz yeterlik ve akademik öz yeterlik aracılığıyla okul bağılılığını birlikte etkilemektedir. Öte taraftan, literatürdeki araştırmalar, öz yeterlik ve akademik öz yeterliliğin okul bağılılığı tarafından tahmin edildiğini önermektedir (Gündoğan ve Koçak, 2017: 645). Genel olarak, literatürdeki araştırmalar, öz yeterlik ile okul bağılılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, zekâ inançları ve okula bağılılığın sosyal biliş ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Rihani ve diğerlerinin (2018:95) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Sosyal biliş, bireylerin kendilerini, diğerlerini ve sosyal çevreyi nasıl algıladıkları ve bu algılar üzerinden nasıl etkileşimde bulduklarıyla ilgilidir. Özellikle kendini tanıma, empati kurma ve başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışma gibi süreçler, öğrencilerin okula nasıl adapte olduklarını ve okula olan bağılılıklarını doğrudan etkiler. Okulun sosyal ortamını daha iyi anlayan öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarıyla daha güçlü ilişkiler kurabilirler. Bu durum, öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmelerine ve okula daha fazla bağılılık geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, sosyal biliş, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına olanak tanır. Artımsal zekâ inancı, özellikle kendini tanıma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Zekânın geliştirilebilir olduğuna inanan öğrenciler, öğrenme süreçlerini sosyal çevreleriyle daha iyi ilişkilendirirler ve zorluklara karşı daha esnek davranışlar sergilerler. Sonuç olarak, sosyal bilişsel becerilerini iyi kullanan öğrencilerin, okula olan bağılılıklarını artıracak şekilde daha başarılı ve daha istekli olabilecekleri söylenebilir.

Yapılan çalışmanın aracılık analizi incelendiğinde, zekâ inançlarının alt boyutu olan artımsal zekâ inancı ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları olan başlama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rollerinin olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, artımsal zekâ inancı ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkide sürdürme-çaba ısrarın aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu çalışmanın bulgusunu destekleyebilecek bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öz yeterlik, hem okul bağlılığının önemli bir bileşeni hem de artımsal zekâ inancı ile ilişkili bir kavramdır. Bu bağlamda, artımsal zekâ inancı ile okul bağlılığı arasındaki ilişki öz yeterlik kavramı üzerinden açıklanabilir. Artımsal zekâ inancı ile öz yeterlik (Kılıç, 2022: 69) ve okula bağlılık ile öz yeterlik arasında (Atabey, 2020: 125; Öztürk, 2023: 63) istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Artımsal zekâ inancı, bireylerin zekânın esnek, değişken ve geliştirilebilir olduğuna olan inançlarını ifade eder. Bu inanç, özellikle öğrenme süreçlerinde çaba göstermeyi teşvik eder ve bireylerin başarılarını çaba ve sürekli öğrenme ile ilişkilendirir (Dweck ve Molden, 2017: 142; Dweck ve Yeager, 2020: 18).

Öz yeterlik ise bireylerin belirli bir konuda kendi yeteneklerine ve başarılarına olan inançlarıdır. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğrenciler, ödevleri aşılması gereken engeller olarak görürler. Başarısızlıkla karşılaştıklarında yeni hedefler belirlerler ve pes etmezler. Becerilerine olan güvenlerini korurlar ve başarısız olduktan sonra bile sıkı çalışmaya devam ederler. Bu durum, onları eğitim hayatlarında başarılı kılmaktadır (Akkaya Semiz, 2019; Bandura, 1997f). Artımsal zekâ inancı ile ilgili daha önce ve şimdi yapılan açıklamalar göz önüne alındığında, artımsal zekâ inancına sahip olan öğrenciler ile öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir; ki yapılan çalışmalar da artımsal zekâ inancı ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Öztürk'ün (2023: 63) çalışmasında ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bağlılıklarını etkilediği gösterilmiştir. Öz yeterlik, genellikle başarıyı etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilir ve bireylerin hedeflerine odaklanmalarını ve zorluklarla başa çıkmalarını sağlar. Dolayısıyla, öz yeterliğin yüksek olması öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, artımsal zekâ inancı ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin çoklu aracılık rolünün anlaşılması, eğitimde öz yeterliği desteklemenin ve artımsal zekâ inancını güçlendirmenin önemini ortaya koyar.

5.1.5. Varlık Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Çalışmanın sonuçları, varlık zekâ inancı ile okula bağlılık alt boyutları olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişkide, öz yeterliğin alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme-çaba ısrarın aracı rolü oynamadığını göstermektedir. Aracı modelin sonuçları incelendiğinde, doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma sonuçlarına benzer çalışmalar bulunmakla birlikte (Kim ve Park, 2021: 2183; Rihani, 2018: 39), farklı bulgulara sahip çalışmalar da mevcuttur (Gherasim vd., 2019: 103).

Dweck ve Leggett'e (1988) göre, gelişim motivasyonuna ilişkin teorik modeller bireyin kendini geliştirmeye ilgili inançlarını, gelişimin temel belirleyicisi olarak vurgulamaktadır. Bu teorilerin temel varsayımı, bireyin başarıyla ilgili beklentisinin, çeşitli görevleri ve rolleri yerine getirme becerisine ilişkin algılarına dayandığıdır. Ayrıca, zekâ inançları bireyin başarısızlıklarını ve başarılarını nasıl yorumladığını etkiler. Bu yorumlar, bireyin kendini yetenekli, değerli ve sorumlu bir birey olarak hissetmesine yardımcı olabilir (Usher ve Pajares, 2006: 137). Varlık zekâ inancına sahip olanlar ise, hedeflerine ulaşmak ve yaşamlarındaki sorunların üstesinden gelmek için minimum çaba harcar ve sorunlarla karşılaştıklarında kolayca pes ederler. Zorluklar karşısında kendilerini çaresiz hissederler ve yaşadıkları başarısızlıkları zekâ düzeylerinin düşük olmasına bağlarlar (Dweck ve Master, 2008: 38). Bu düşünce tarzı, özellikle okulda karşılaşılan eğitim zorluklarıyla başa çıkmalarını zorlaştırabilir ve motivasyonlarını azaltabilir. Motivasyonun azalması, bireyin çaba gösterme isteğini ve dolayısıyla okula bağlılık düzeyini de düşürebilir. Bu nedenle, varlık zekâ inancına sahip olan bireylerin okula bağlılıktan farklı davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

5.1.6. Artımsal Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Çalışmanın sonuçları, zekâ inançlarının alt boyutu olan artımsal zekâ inancı ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, zihin okuma ve eğitim ortamını anlamının aracılık rolünde olduğu; artımsal zekâ

inancı ile duyuşsal bağlılık arasındaki ilişki de sosyal bilişin alt boyutları olan kendini tanıma, eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlamının aracılık rolünde olduğu; artımsal zekâ inancı ile bilişsel bağlılık arasındaki ilişki de sosyal bilişin alt boyutları olan zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlamının aracılık rolünde olduğu gözlenmiştir. Yapılan analizlerin sonucu, Rihani ve diğerleri'nin (2018: 95) çalışması ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonucu, sosyal biliş ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonucu, diğer çalışmaların sonuçları ile de tutarlıdır. Bosakci ve diğerlerine (2019: 534) göre, sosyal biliş, zihinsel durumları kendine ve başkalarına atfetme yeteneği olarak, ergenlerin okulda başa çıkabilmek için yardımcı olan önemli bir beceridir. Bu çalışmanın sonuçları, sosyal biliş becerilerini, duygusal yetenekleri ve okul bağlılığını artırmak için öğretmenlerin eğitim programlarında bu kavramlara yer verilmesini vurgulamıştır.

Başkalarının bakış açısını anlama ve empati gibi sosyal-duygusal beceriler, özellikle okul bağlılığı, hafıza, akademik başarı ve sosyal ilişkilerin gelişimi için önemlidir (Ahmed vd., 2019; Estevez vd., 2018: 488). Trentacosta ve diğerleri (2007: 77), 5 yaşındaki çocukların yüz ifadelerini yorumlama ve adlandırma yeteneklerini ölçerek, aynı çocukları 9 yaşına geldiklerinde okul başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal bilişsel öğrenmeye yönelik olumlu aile desteği algılarıyla pozitif bir bağlantısı olduğu belirlenmiştir. Pakarinen ve diğerleri (2018: 1132) çalışması, sosyal bilişsel beceriler ile ilişki kalitesi arasında çift yönlü bir bağlantı olduğunu, burada aile ve öğretmen ilişkilerinin öğrencilerin duyguları ve psikolojik durumları hakkındaki üst düzey düşüncelerini karşılıklı olarak etkileyebileceğini göstermektedir.

Eğitim alanındaki sosyal biliş; kendini tanıma, zihin okuma, eğitim ortamını anlama ve eğitim tehditlerini anlama olmak üzere dört boyutu içermektedir (Nejati vd., 2018: 123). Öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan yaşadığı eksiklikler, eğitim alanındaki aktiviteler gibi birçok işlevde aksamaya neden olmaktadır (Ağar ve Atlı, 2024: 562). Biliş ve eğitim arasındaki ilişki nedeniyle, bilişsel beceriler hem öğrenme sürecinde hem de eğitimdeki başarıda çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, sosyal biliş becerileri açısından ne kadar yetenekli olurlarsa, eğitim hayatlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusunda daha fazla dayanıklılık gösterebilir ve herhangi bir eğitim durumunda beklenen davranışları sergileyebilirler. Bununla birlikte, çaba değişkeninin eğitim aktivitelerinin sonuçlarını etkilediği,

bireylerin sarf ettikleri çabanın sosyal biliş düzeylerinden (Gomila ve Calvo, 2008: 12) ve zekâ hakkındaki inançlarından (Dweck, 2006d) etkilendiği görülmektedir. Sosyal biliş, bireyin kendisini daha iyi tanmasına, başkalarıyla daha iyi iletişim kurmasına ve bu alanlarda iyi kararlar almasına yardımcı olur. Örneğin, Usher ve Pajares'e (2006: 132) göre kız çocukları, inançlarını şekillendirmek için başkalarının fikirlerine daha fazla önem vermektedir. Bu bağlamda, sosyal biliş bireyin hedeflerini ve tutumlarını birleştirir. Bu durum, bireyin eğitim ortamını kavraması için bir temel sağlar. Eğer birey, kendi çevresiyle daha fazla biliş, güven ve kontrol yoluyla etkileşime girerse, eğitim bağlamında karşılaştığı zorluklarla başa çıkma tarzı çok daha rasyonel ve olgun olacaktır. Bu doğrultuda, kazanılan deneyimler kişinin eğitim aktivitelerine daha fazla ilgi duymasına yol açar ve bu da okul bağlılığını daha fazla etkiler.

Artımsal zekâ inancını benimseyen bireylerin, becerilerini geliştirmeye ve yeni bilgiler edinmeye önem verdikleri söylenebilir. Bu inanç, zorlukların ve başarısızlıkların üstesinden gelebileceklerine olan inançlarını güçlendirir (Dweck ve Meldon, 2005). Aynı zamanda, bireyleri kendileri, diğer insanlar ve çevreleri hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik eder. Sosyal biliş, kendini tanıma yeteneğini, başkalarının duygularını anlama ve zihinsel durumlarını çıkarabilme yeteneğini ifade eder (Pinkham vd., 2014: 815). Dolayısıyla, artımsal zekâ inancı, bireylerin sosyal biliş becerilerini geliştirir. Çalışmalar (Dweck, 2000c; Couture vd., 2011: 155; Rihani vd., 2018: 31) ve mevcut çalışmanın sonuçları, sosyal bilişin okula bağlılık ile zekâ inançları arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını desteklemektedir.

Özetle, artımsal zekâ inancı ile okula bağlılık arasındaki ilişkide sosyal biliş alt boyutlarının çoklu aracılık rolü bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin zekâ ve yeteneklerine yönelik inançlarının, akademik başarıları, öğrenme süreçleri ve öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan, okula bağlılık, öğrencinin okula karşı duygusal bağlılığını ve okul içindeki motivasyonunu ifade eder. Sosyal biliş alt boyutları ise öğrencilerin başkalarıyla olan etkileşimlerini, empati yeteneklerini ve sosyal becerilerini içerir. Bu alt boyutların, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilediği söylenebilir; çünkü okul içindeki sosyal ilişkiler, sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörler bu süreçte önemli rol oynar.

5.1.7. Varlık Zekâ İnancı ile Okula Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki İlişkide Sosyal Bilişin Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Çalışmanın bulguları, varlık zekâ inancı ile okula bağlılık alt boyutları (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık) arasındaki ilişkide sosyal bilişin alt boyutlarının (kendini tanıma, zihin okuma, eğitim tehditlerini anlama ve eğitim ortamını anlama) aracı bir rol oynamadığını ortaya koymuştur. Aracı modelin sonuçları incelendiğinde doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Çalışmada, varlık zekâ inancı ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı için, sosyal bilişin bu ilişkide aracılık görevi üstlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8. Zekâ İnançlarının Alt Boyutları Olan Artımsal ve Varlık Zekâ İnancının, Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Biliş Toplam Ölçek Puanlarının Çoklu Aracılık Rolü Var Mıdır?

Yapılan analizlere göre, artımsal zekâ inancının, okula bağlılık üzerinde öz yeterlik ve sosyal biliş toplam ölçek puanları aracılığıyla dolaylı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, artımsal zekâ inancının öz yeterlik ve sosyal biliş üzerinden seri dolaylı etkisi de anlamlıdır. Artımsal zekâ inancı, bireylerin yeteneklerinin çaba ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceğine dair inançlarını ifade eder. Bu inanç, öğrencilere karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusunda daha güçlü bir motivasyon ve direnç sağlar (Dweck, 2006; Blackwell vd., 2007). Dweck'in (2006) artımsal zekâ teorisine göre, öğrenciler artımsal zekâ inancına sahip olduklarında, akademik başarısızlıkları kişisel yetersizliklerine değil, geliştirilebilecek bir süreç olarak algırlar. Bu algı, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlar ve okul bağlılıklarını artırır (Rattan, 2018:670; Yeager ve Dweck, 2012:302). Örneğin, Blackwell ve diğerleri (2007), artımsal zekâ inancının öğrencilerin akademik performansını artıran bir faktör olduğunu ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öz yeterlik, öğrencilerin görevleri başarıyla tamamlayabilme inançlarıdır ve bu inanç okulda daha güçlü bir bağlılık geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Schunk, 1995c:283; Bandura, 1997f). Öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler, akademik görevlerde daha fazla çaba sarf ederler ve başarısızlık durumunda bile yeniden denemeye daha yatkındırlar.

Bu da onların okulda daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Sosyal biliş, öğrencilerin çevresindeki sosyal etkileşimleri anlaması ve bu etkileşimlere uygun şekilde tepki vermesiyle ilgili bir süreçtir ve bu da okulda daha aktif ve katılımcı bir davranış sergilemelerine olanak tanır (Vygotsky, 1978; Rattan, 2018:670). Artımsal zekâ inancı hem öz yeterlik hem de sosyal bilişi artırarak, öğrencilerin okulda daha güçlü bir bağlılık hissetmelerine yardımcı olabilir. Rattan (2018:670) artımsal zekâ inancının öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha olumlu ve etkili olmalarını sağladığını, bunun da okul ortamında daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine yol açtığını öne sürmüştür.

Yapılan analizlere göre, varlık zekâ inancının okula bağlılık üzerindeki etkisinde öz yeterlik ve sosyal biliş değişkenlerinin çoklu aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Hayes'in seri aracılık modeli sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak dolaylı etkiler anlamlıdır ve bu etkiler hem öz yeterlik hem de sosyal biliş üzerinden gerçekleşmektedir. Ayrıca, seri aracılık yolu ile de anlamlı bir dolaylı etki gözlemlenmiştir. Toplam etkinin anlamlı bulunması ($p<0.05$) dolaylı etkilerin genel modele katkısını göstermektedir. Bu bulgular, varlık zekâ inancının okula bağlılık üzerindeki etkisinin tamamen aracı değişkenler aracılığıyla gerçekleştiğini ve tam aracılık durumunun geçerli olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2018). Sonuçlar, öz yeterlik ve sosyal bilişin, okula bağlılık üzerindeki önemli rollerine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin zekâ inançlarının eğitim bağlamında davranışsal, duyuşsal ve bilişsel süreçler üzerinde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Varlık zekâ inancı, zekânın sabit bir özellik olduğuna dair bireysel inançları ifade eder (Dweck, 2006). Varlık zekâ inancına sahip öğrenciler, başarılı olmanın çaba göstermek yerine doğal yetenekten kaynaklandığını düşünme eğilimindedir. Bu durum, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybetmelerine ve öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına neden olabilir. Çalışmada, varlık zekâ inancının öz yeterlik üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bandura'ya (1997f) göre öz yeterlik, bireylerin kendi becerilerine olan güvenini etkiler ve bu bağlamda, varlık zekâ inancı, bireylerin öğrenme süreçlerinde yeterlilik algısını zayıflatarak okula bağlılıklarını dolaylı olarak olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Ayrıca, sosyal bilişin aracılık rolü bulgulara önemli bir katkı sağlamaktadır. Sosyal biliş, bireylerin çevresel faktörleri yorumlama ve sosyal bağlamda etkili bir şekilde etkileşim kurma becerilerini temsil eder (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Varlık zekâ inancına sahip bireylerin, sosyal etkileşimlerden kaçınma veya başarısızlık korkusuyla sosyal bağlamlardan uzak durma eğiliminde olduğu göz önüne alındığında, sosyal biliş düzeylerinin düşmesi, okula bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, bu çalışma, varlık zekâ inancının bireylerin akademik bağlamdaki sosyal ve kişisel süreçlerine zarar vererek dolaylı yollarla okula bağlılık üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir. Bulgular, eğitimde artımsal zekâ inançlarını teşvik eden programların önemini ve bu tür inançların öz yeterlik ve sosyal biliş üzerindeki olumlu etkilerinin okula bağlılıkla bağlantısını ortaya koymaktadır (Dweck, 2006; Zimmerman ve Schunk, 2011).

Analizlerin sonuçlarına göre, sosyal bilişin katsayısının öz yeterlikten daha yüksek çıkması, sosyal bilişin okula bağlılık üzerindeki etkisinin öz yeterlikten daha güçlü olduğunu göstermiştir. Öz yeterlik, bireylerin kendi becerilerine ve başarı kapasitesine olan inançlarını ifade eder (Bandura, 1997f). Sosyal biliş ise bu inançların sosyal bağlamda nasıl uygulandığını etkiler. Sosyal bilişin katsayısının daha yüksek olması, bireylerin akademik başarı ve bağlılık süreçlerinde sosyal faktörlerin ve çevresel etkileşimlerin öz yeterlikten daha etkili olduğunu gösterebilir. Eğitim bağlamında, bireylerin sosyal olarak desteklenmeleri, kabul görmeleri ve sosyal becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları, okula bağlılıklarını artıran önemli bir etkidir. Dweck (2006), bireylerin sosyal bağlamdaki algılarının ve sosyal destek mekanizmalarının, akademik başarı ve bağlılık üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Özellikle, artımsal zekâ inancına sahip bireylerin sosyal bilişi yüksek düzeyde kullanarak zorlayıcı durumlarla daha etkili başa çıktıkları bilinmektedir. Sabit zekâ inancına sahip bireylerde ise sosyal bilişin daha düşük olması, okula bağlılık düzeylerini olumsuz etkileyebilir (Blackwell vd., 2007: 246; Schunk ve DiBenedetto, 2020). Sosyal bilişin güçlü etkisi, bireylerin okul ortamında motivasyonlarını korumada sosyal uyum ve çevreye adapte olmanın önemini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

1. Çalışma sonuçları, sosyal biliş ve öz yeterlik aracılığıyla artımsal zekâ inancının, öğrencilerin okula bağlılığını artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin öz yeterlik algılarını geliştirmek, artımsal zekâ inançlarını güçlendirmek ve sosyal biliş düzeylerini yükseltmek amacıyla atölye çalışmaları, grup danışmanlığı oturumları ve psiko-eğitsel programları gibi yapılandırılmış destekleyici etkinlikler düzenleyebilir.

2. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin artımsal zekâ inancına sahip olmasının okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Zekâ inançlarının özellikle okul öncesi ve ilkokul çağlarında olduğu ve bu inançların bireyin bilişsel ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, ebeveynlerin, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çocuklarla etkili bir şekilde ilgilenebilmeleri için farkındalık çalışmalarının yapılması önerilebilir.

3. Sosyal biliş becerilerinin yüksekliği, öğrencilerin öğretmenleriyle daha güçlü ve sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar. Bu olumlu etkileşim, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırır ve öğrenme ortamını destekler. Okulların öğretmenleri, öğrencilerin sosyal biliş becerilerini geliştirmek için sportif faaliyetler, grup çalışmaları, kültürel etkinlikler ve sosyal projelere katılmaları konusunda öğrencilerini desteklemesi önerilebilir.

4. Bu çalışmanın sonuçları, varlık zekâ inancı ile okula bağlılık arasında bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Bu durumun nedenlerini daha iyi anlamak için, öğrencilerin kişisel özellikleri, öğrenme yaklaşımları, çevresel faktörler ve okul ortamının etkileri gibi değişkenleri inceleyen detaylı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, varlık zekâ inancının farklı bağlamlarda nasıl şekillendiği araştırılabilir.

5. Okullarda, sosyal bilişi geliştiren davranışları ve artımsal zekâ inancını teşvik eden aktiviteleri ödüllendiren bir sistem kurulabilir. Bu sistem, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırabilir.

6. Çalışmada, zekâ inançları, okula bağlılık, öz yeterlik ve sosyal biliş puanlarının erkek ve kadın öğrenciler arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, cinsiyetler arasındaki farklılıkların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir, böylece cinsiyet farklılıkları hakkında daha iyi bir anlayış elde

edilebilir. Bu süreçte, cinsiyet temelli müdahale programlarının geliştirilmesi için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması faydalı olabilir. Bu sayede, cinsiyet farklılıklarına duyarlı eğitim ve psikolojik destek stratejileri oluşturulabilir.

7. Bu çalışmanın sonucuna dayanarak, zekâ inançlarının psikolojik yardım alma davranışını nasıl etkilediğini anlamak için daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle, varlık zekâ inancına sahip bireylerin yardım alma tutumlarını daha derinlemesine inceleyen araştırmalar, bu bireylerin psikolojik destek arama motivasyonlarını açıklığa kavuşturabilir. Ayrıca, artımsal zekâ inancına sahip bireylerin yardım alma davranışını nasıl etkileyen faktörlerin araştırılması, psikolojik yardım hizmetlerinin erişilebilirliğini artırmak için faydalı olabilir. Bu bağlamda, zekâ inançları ile psikolojik yardım alma davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen, farklı örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarla literatürün genişletilmesi önerilmektedir.

8. Bu çalışmanın sonucuna dayanarak, öz yeterlik ile psikolojik yardım alma davranışı arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle, psikolojik yardım almayan bireylerin yüksek öz yeterlik puanlarına sahip olmalarının sebeplerini derinlemesine anlamak amacıyla, öz yeterlik algısı ve yardım alma davranışı arasındaki dinamikleri açıklığa kavuşturacak nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

9. Bu çalışmanın sonuçları sadece tek bir vakıf üniversitesinden elde edilmiştir. Bu ve benzer çalışmaların devlet, özel veya vakıf üniversitelerinin karşılaştırılması yoluyla, farklı örneklem gruplarında yapılması önerilebilir.

10. Deneysel çalışmalarla birlikte, zekâ inançları, öz yeterlik, sosyal biliş ve okula bağlılığı derinlemesine inceleme olanağı sunan nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

11. Araştırmanın kapsamını genişletmek için, farklı eğitim kademelerinde (örneğin, ortaokul ve lise düzeyinde) öğrencilerin zekâ inançları, öz yeterlikleri ve sosyal biliş düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen ek çalışmalar yapılabilir.

12. Zekâ inançlarının, öz yeterlik ve sosyal biliş gibi değişkenlerle olan etkileşiminin zaman içindeki değişimlerini anlamak amacıyla uzunlamasına (longitudinal) çalışmalar önerilebilir. Bu tür çalışmalar, okula bağlılık üzerindeki uzun vadeli etkileri daha net şekilde ortaya koyabilir.

13. Bu çalışmada, uyarlaması yapılan Sosyal Biliş Ölçeği'nin (SBÖ) geçerlilik ve güvenilirlik özellikleri üniversite öğrencileri üzerinde test edilmiştir. Bu nedenle, farklı örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalar, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için önem taşımaktadır.

14. Türkiye'de eğitim alanında sosyal biliş ölçmek için bir araç bulunmadığından, Sosyal Biliş Ölçeği (SBÖ), öğrencilerin sosyal becerilerini, empati düzeylerini ve grup dinamiklerini değerlendirmek için kullanılabilir. Ayrıca öğretim yöntemlerini özelleştirmek, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek ve akran etkileşimlerini iyileştirmek amacıyla fayda sağlayabilir. Eğitim süreçlerinde sosyal uyumu artırmak ve öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için de etkili bir araçtır.



KAYNAKLAR

- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *In Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia*, 1-14.
- Abdullayev, A., Baskak, B., Sedes Baskak, N., Kır, Y., Kale, E., Devrimci Özgüven, H., ... & Yenihayat, I. (2018). Şizofrenide Yüzdeki Duygu İfadelerini Tanıma Sırasındaki Prefrontal Korteks Aktivitesinin Klinik Belirtiler ve Sosyal Biliş İşlevleriyle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(4), 230-241.
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 11(2), 231-239.
- Ağar, B. A., & Atli, A. (2024). Lise Öğrencilerinde Algılanan Akademik Destek, Akademik Akış ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 561-586.
- Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E., & Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446.
- Aitken, K. J., & Trevarthen, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. *Development and psychopathology*, 9(4), 653-677.
- Akbulut, M. (2019). *Theory-of-mind in social context: The role of culture, social setting and target characteristics*. Doktora tezi, Koç University, İstanbul.
- Akkaya Semiz, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Akyol, M. E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Kalaycı, Ş., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., ... & Sungur, O. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Editör: Şeref KALAYCI, Asil Yayın Dağıtım.

- Allari, R. S., Atout, M., & Hasan, A. A. H. (2020). The value of caring behavior and its impact on students' self-efficacy: perceptions of undergraduate nursing students. *Nursing Forum*, 55(2), 259-266.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alvi, T., Kouros, C. D., Lee, J., Fulford, D., & Tabak, B. A. (2020). Social anxiety is negatively associated with theory of mind and empathic accuracy. *Journal of abnormal psychology*, 129(1), 108.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Arik, S. (2019). The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-management Levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 23-24.
- Arlinkasari, F. ve Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic selfefficacy dan academic burnout pada. *Humanitas*, 1(2), 81-101.
- Arslan, M. (2021). Öz yeterlik: Psikolojik süreçlerin eğitim ve iş yaşamındaki önemi. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 1692-1710.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

- Atabey, N. (2020). Future expectations and self-efficacy of high school students as a predictor of sense of school belonging. *Education and Science*, 45(201), 125-141.
- Öztürk, G., & Sürücü, A. (2023). *Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz-yeterlik Alguları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M.Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne*, 4(8), 205-226.
- Baez, S., García, A. M., & Ibanez, A. (2017). The social context network model in psychiatric and neurological diseases. *Social behavior from rodents to humans: neural foundations and clinical implications*, 379-396.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986b). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1989c). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991d). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994e). *Self-efficacy*. in V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997f). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2023g). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48(187), 7.
- Bartlett, M. S. (1954). *A note on the multiplying factors for various chi-squared approximations*. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 16(2), 296-298.

- Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-22.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (2010). Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in brain research*, 186, 167-175.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822.
- Baş, N., & Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87-105.
- Bauer, P. J. (1996). What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to two-year-olds. *American psychologist*, 51(1), 29.
- Betz, N. E. ve Hackett. G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psycholog*, 4, 279-289
- Beyaztaş, D. İ., ve Hymer, B. (2018). An analysis of Turkish students’ perception of intelligence from primary school to university. *Gifted Education International*, 34(1), 19–35.
- Biedermann, F., Frajo-Apor, B., & Hofer, A. (2012). Theory of mind and its relevance in schizophrenia. *Current Opinion in Psychiatry*, 25, 71-75.

- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Bolat Güdücü, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması. *Ege Üniversitesi*.
- Bora, E., & Pantelis, C. (2016). Social cognition in schizophrenia in comparison to bipolar disorder: a meta-analysis. *Schizophrenia research*, 175(1-3), 72-78.
- Bora, E., Verim, B., Akgul, O., Ildız, A., Ceylan, D., Alptekin, K., ... & Akdede, B. B. (2023). Clinical and developmental characteristics of cognitive subgroups in a transdiagnostic sample of schizophrenia spectrum disorders and bipolar disorder. *European Neuropsychopharmacology*, 68, 47-56.
- Bosacki, S.L. (2014). A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and gender-rol, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2): 213-228.
- Bosacki, S., Moreira, F., Sitnik, V., Andrews, K., & Talwar, V. (2019). Theory of Mind, Emotion Knowledge, and School Engagement in Emerging Adolescents. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 529-538.
- Boullion, A. M., Withers, M. C., & Lippmann, M. (2021). Mindsets: Investigating resilience. *Personality and Individual Differences*, 174, 1-6.
- Braten, I. ve Stromso, H.I. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.

- Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 541-562). Boston, MA: Springer US.
- Buhlmann U, Wacker R, Dziobek I (2015) Inferring other people's states of mind: Comparison across social anxiety, body dysmorphic, and obsessive-compulsive disorders. *J Anxiety Disord*, 34, 107-113.
- Burnette, J. L., Pollack, J. M., ve Hoyt, C. L. (2010). Individual differences in implicit theories of leadership ability and self-efficacy: Predicting responses to stereotype threat. *Journal of leadership studies*, 3(4), 46-56.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., ve Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 77, 101816.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Calero, C.I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7.
- Calo, M., Judd, B., Chipchase, L., Blackstock, F., & Peiris, C. L. (2022). Grit, resilience, mindset, and academic success in physical therapist students: A cross-sectional, multicenter study. *Physical therapy*, 102(6), pzac038.
- Calo, M., Judd, B., & Peiris, C. (2024). Grit, resilience and growth-mindset interventions in health professional students: A systematic review and meta-analysis. *Medical Education*.

- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257-270.
- Castella, K. De, & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education, 30*, 245–267.
- Chapman, J. W. (2002). In search of the "urban advantage": Reactivating the power of teachers and schools. *Teachers College Record, 104*(7), 1371-1394.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 884–896.
- Child, D. (2006). The essentials of factor analysis. *Continuum*.
- Chiu, H. M., Chen, C. T., Tsai, C. H., Li, H. J., Wu, C. C., Huang, C. Y., & Chen, K. L. (2023). Theory of mind predicts social interaction in children with autism spectrum disorder: a two-year follow-up study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(9), 3659-3669
- Christenson, S. L., ve Anderson, A. R. (2002). Commentary on student engagement research and practice. *The Journal of School Psychology, 40*(1), 7-19.
- Cho, S., Lee, J., & Kim, M. (2021). The roles of academic self-efficacy and intelligence beliefs in promoting reading comprehension among students. *Journal of Educational Psychology, 113*(5), 2337-2351.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7* (3), 309-31.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Connell, J. P., & Welborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes (Vol. 23). *Hillsdale, NH: Erlbaum*.

- Costa, A., ve Faria, L. (2020). Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait-emotional intelligence and academic achievement. *Psihologijske teme*, 29(1), 43-61.
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9(829), 1-16.
- Corrigan PW, Wallace CJ, Green MF (1992) Deficits in social schemata in schizophrenia. *Schizophr Res*, 8, 129-135.
- Couture, S. M., Granholm, E. L., & Fish, S. C. (2011). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 125(2), 152-160.
- Dang, J., & Liu, L. (2024). Human-robot swarm interaction: coordinated role of human mind mindsets and robot group entitativity. *Behaviour & Information Technology*, 43(6), 1241-1253.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology Vol.1* (pp. 417–437). London: Sage Publications.
- Demirci, İ. (2020a). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 1573–1595.
- Demirci, İ., Usta, F., Yıldız, B. ve Demirtaş, A. S. (2020b). Ergenlerde Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı: Facebook Bağımlılığının Aracı ve Farklılaştırıcı Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 91–109.
- de Sales, S. C., Philippsen, M., de Jesus, L. S., Carriello, M. A., Alvim, P. H. P., Costa, D. F. B., ... & Massuda, R. (2023). Social cognition and psychosocial functioning in schizophrenia and bipolar disorder: theory of mind as a key to understand schizophrenia dysfunction. *European Neuropsychopharmacology*, 77, 12-20.

- de Sousa, P., Sellwood, W., Griffiths, M., & Bentall, R. P. (2019). Disorganisation, thought disorder and socio-cognitive functioning in schizophrenia spectrum disorders. *The British Journal of Psychiatry*, *214*(2), 103-112.
- Devine, R.T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender and social experiences in middle childhood. *Child Development*, *84*(3), 989 - 1003.
- Diaconu-Gherasim, L. R., Tepordei, A. M., Mairean, C., & Rusu, A. (2019). Intelligence beliefs, goal orientations and children's academic achievement: does the children's gender matter?. *Educational Studies*, *45*(1), 95-112.
- Diener, C.I., ve Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(5), 451-462.
- Dimaggio, G., Lysaker, P. H., Carcione, A., Nicolo, G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. *Consciousness and cognition*, *17*(3), 778-789.
- Diseth, Å., Meland, E., ve Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, *35*, 1-8.
- Doménech-Betoret, F., Abellan-Rosello, L., & Gomez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-12.
- Dönmez, Ş. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla*.
- Dweck, C.S. (1975a). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(4), 674-685.
- Dweck, C. S. (2000c). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Dweck, C.S., ve Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Their impact on competence motivation and acquisition. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 135-154.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2020). A growth mindset about intelligence. *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change*, 9-35.
- Dupeyrat, C. ve Mariné, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59.
- Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2016). Motivation and achievement. In D. M. McInerney & V. L. McInerney (Eds.), *Educational psychology: Constructing learning* (pp. 99-130). Springer.
- Elliot, A.J. ve Church, M.A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Erdoğan, F. (2002). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel ÖzYeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205–227.
- Ersoy, E., ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi/empathy: Definition and its importance. *Osmangazi tıp dergisi*, 38(2), 9-17.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of educational psychology*, 111(3), 488.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications, s. 667.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fiske, S. T., ve Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 2, pp. 851–898). New York: Wiley.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., ve Xu, Y. (2003). Perceived school climate and students' affective and cognitive outcomes: A multilevel analysis of student self-reports. *Psychology in the Schools*, 40(2), 215-229.
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in cognitive sciences*, 8(9), 396-403.
- Garcia-Cepero, M.C. ve McCoach, D.B. (2009). Educators Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310.
- George, D. & Mallery, P (2001). *SPSS for windows step by step*. Allyn & Bacon, Inc.
- Gharibpour, M, Akbari, B, Abolgasemi, A. (2019) A study comparing the effectiveness of anger management and emotion regulation training Programs on social cognition in prisoners with intermittent explosive disorderMahdi. *Social Cognition journal*, 8(2), 21-36.
- Ghaffari, M., ve Safari, N. (2018). The effects of implicit theories of intelligence on general self-efficacy in university students: The mediating role of self-evaluative and conscientious perfectionism components. *Knowledge ve Research in Applied Psychology*, 19(2), 77-87.
- Gomila, T., & Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. *Handbook of cognitive science: An embodied approach*, 1-25.
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik ve narsisizm* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Gözün-Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki*

- etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541–553.
- Green, M. F., Oliver, B., Crawley, J. N., Penn, D. L., ve Silverstein, S. (2005). Social cognition in schizophrenia: recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia New Approaches Conference. *Schizophrenia Bulletin*, 31, 882–887.
- Güdük, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşlı, S. (2019). Adaptation of university student engagement inventory to Turkish culture: Validity and reliability study. *Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 507-520
- Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gülay Ogelman, H., Koyutürk Koçer, N., & Göktaş, İ. (2024). Okul Öncesi Dönemde Olumlu Sosyal Davranış: 2010-2022 Yılları Arasında Tamamlanmış Tezlerin İncelenmesi. *Igdir University Journal of Social Sciences*, (35).
- Gur, R. E., & Gur, R. C. (2002). Gender differences in aging: cognition, emotions, and neuroimaging studies. *Dialogues in clinical neuroscience*, 4(2), 197-210.
- Gürleyik, S., & Kahraman, Ö. G. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship between Theory of Mind and Peer Relations in Preschool Children.
- Gutiérrez, M. ve Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748.
- Güven, Y., Ayvaz, E. & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.

- Havik, T., & Westergård, H. (2019). Gender differences in school attachment and its implications for educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 39(3), 495-510.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Henry JD, Cowan DG, Lee T, Sachdev PS (2015) Recent trends in testing social cognition. *Curr Opin Psychiatry*, 28,133-140.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. California: University of California Press.
- Hiu, L. (2016). Gender differences in empathy and its relationship with social cognition. *Journal of Social Psychology*, 58(2), 99-110.
- Hoogenhout, M., & Malcolm-Smith, S. (2017). Theory of mind predicts severity level in autism. *Autism*, 21(2), 242-252.
- Hu, H. (2005). Ridge estimation of a semiparametric regression model. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 176(1), 215-222.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Hurley, S. (2005). The shared circuits hypothesis: A unified functional architecture for control, imitation, and simulation. *Perspectives on imitation*, 1, 177-19
- Ibanez, A., Huepe, D., Gempp, R., Gutierrez, V., Rivera Rei, A., & Toledo, M. I. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 616-621.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). The Turkish Adaptation of Implicit Theory of Intelligence Scale: The Validity and Reliability Study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education (EFMED)*, 7(1), 191-221.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnston-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 153.4 JOHm).
- Kaiser, H. F. (1974). *An index of factorial simplicity*. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

- Kanie, A., Hagiya, K., Ashida, S., Pu, S., Kaneko, K., Mogami, T., ... & Nakagome, K. (2014). New instrument for measuring multiple domains of social cognition: Construct validity of the Social Cognition Screening Questionnaire (Japanese version). *Psychiatry and clinical neurosciences*, 68(9), 701-711.
- Karamanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 21–42.
- Kartal, B. (2017). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlik* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2021). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 148–165.
- Kaval, N. O., & Arkar, H. (2022). Predictive Effect of Social Cognitive Skills on Social Anxiety. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 226-241.
- Kent, G., & Gibbons, R. (1987). Examining the role of perceived self-efficacy in the control of distressing thoughts. *Cognitive Therapy and Research*, 11(2), 147-160.
- Kılıç, A. (2022). Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, ss. 1-150). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kim, M. S., & Park, S. (2021). Growth of fixed mindset from elementary to middle school: Its relationship with trajectories of academic behavior engagement and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2175–2188.

- King, R. B. (2017). A fixed mindset leads to negative affect: The relations between implicit theories of intelligence and subjective well-being. *Zeitschrift Fur Psychologie*, 225(2), 137–145.
- King, R. B., McInerney, D. M., ve Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 814–819.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107–119.
- Korucu, İ., Selcuk, B.& Harma, M.. (2017). Self-Regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), 1-23.
- Kuo, T. M., Tsai, C., & Wang, J. (2021). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: the role of online academic hardiness. *International Higher Education*, 51, 10089.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Laghi, F., Lonigro, A., Levanto, S., Ferraro, M., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2016). The role of nice and nasty theory of mind in teacher-selected peer models for adolescents with autism spectrum disorders. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, 207-216.
- Lent, R. W.. ve Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Li, W., Gao, W. ve Sha, J. (2020). Perceived teacher autonomy support and school engagement of Tibetan students in elementary and middle schools: Mediating effect of self-efficacy and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(50), 1-9.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-247.
- Lindsay, J. E. (2006). *Theories of intelligence, goal orientation, and self-efficacy: Examining vulnerability to depression in Native American children and adolescents*. Doctoral dissertation, University of Wyoming.
- Liu, W. C. (2021). Implicit theories of intelligence and achievement goals: A look at students' intrinsic motivation and achievement in mathematics. *Frontiers in Psychology, 12*, 593715.
- Love, N., Ruff, G., & Geldmacher, D. S. (2015). Social cognition in older adults: a review of neuropsychology, neurobiology, and functional connectivity. *Med Clin Rev, 1*, 6.
- Lüftenegger, M., Holzer, J., & Schober, B. (2021). Implicit theories of ability, academic self-concept and well-being in school. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 567-584.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research, 39*(1), 99-128.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(21), 1-12.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*(3), 265-270.
- Martínez, B. M. T., del Carmen Pérez-Fuentes, M., & Jurado, M. D. M. M. (2024). The influence of perceived social support on academic engagement among adolescents: the mediating role of self-efficacy. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 40*(3), 409-420.

- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A., & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review*, 17, 121-131.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological bulletin*, 126(3), 424-453.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/02153124_Milli_Egitim_Bakanligi_2019-2023_Stratejik_Planı_31.12.pdf
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 1, 6-22.
- Mueller, C. M., ve Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Navarra-Ventura, G., Fernández-Castilla, B., Studerus, E., & Salagre, E. (2022). Impairments in theory of mind in bipolar disorder: Evidence from social cues and indirect speech comprehension. *Journal of Affective Disorders*, 497(1), 497-510.
- Nazlı, E., & Sezer, Ö. (2023). Okula bağlılık ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707-727.
- Nejati, V., Kamari, S., & Jafari, S. (2018). Construction and Examine the Psychometric Characteristics of Student Social Cognition Questionnaire (SHAD). *Social Cognition*, 7 (2), 123-144.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing the loss of alienated students. *Phi Delta Kappan*, 63(3), 200-203.
- Nguyen, H. B. N., Lee, Y. F., Nguyen, T. P. V., & Hung, H. L. (2023). The Relationship between Students' Incremental Beliefs of Digital Intelligence and Behavioral Engagement in Learning Management System

Courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(10), 1609-1614.

Odacı, H., & Kınık, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler, Öz Denetim ve Benlik Saygısı ile İlişkisi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3).

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed: Vol. II*. Paris: OECD Publishing.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.

Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R. L., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100-1141.

Park, J., & Lee, K. (2019). Incremental intelligence belief and its positive impact on optimism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 147, 124-135.

Pennington, D. C. (2012). *Social cognition*. Routledge.

Perçinel, İ., Bilaç, Ö., Köse, S., & Özbaran, B. (2015). Anoreksiya Nervozalı Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Biliş. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 7(2), 178-189.

Peterson, C. C. (2020). Theory of mind and conversation in deaf and hearing children. *The Oxford handbook of deaf studies in learning and cognition*, 213-231.

- Pickup, G. J., & Frith, C. D. (2001). Theory of mind impairments in schizophrenia: symptomatology, severity and specificity. *Psychological medicine*, 31(2), 207-220.
- Pinkham, A. E.; Penn, D. L.; Green, M. F.; Buck, B.; Healey, K. ve Harvey, P. D. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophr Bull*, 40 (4), 813–823.
- Polat, Ö., & Bayındır, D. (2020). The relation between parental involvement and school readiness: the mediating role of preschoolers' self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, 1–16.
- Rattan, A. (2018). Growth mindset and school belonging: How students' beliefs about intelligence influence their social behaviors and school engagement. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 670-684.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Boston, MA: Springer US.
- Rihani, M. B. (2017). Intelligence Beliefs and Academic Engagement: Mediating Role of Social Cognition. *Educational Psychology*, 13(46), 31-48.
- Robins, R. W. ve Pals, J. L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect and self-esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313-336.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344.
- Ruan, V. A., Hartz, A., Hueck, M., Dahmen, B., von Polier, G., Herpertz-Dahlmann, B., ... & Seitz, J. (2022). Neural mechanisms underlying social recognition and theory of mind in adolescent patients with bulimia nervosa and transdiagnostic comparison with anorexia nervosa. *European eating disorders review*, 30(5), 486-500.

- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report 18(3)*, 1-4.
- Santamaría-García, H., Baez, S., Gómez, C., Rodríguez-Villagra, O., Huepe, D., Portela, M., ... & Ibanez, A. (2020). The role of social cognition skills and social determinants of health in predicting symptoms of mental illness. *Translational psychiatry, 10(1)*, 165.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16(3)*, 1235-1246.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., & Rodríguez, I. (2011). The impact of self-efficacy on academic success, extracurricular participation, and school engagement. *Journal of Educational Psychology, 103(2)*, 2261-2274.
- Salkovskis, P. M., & Harrison, J. (1984). Abnormal and normal obsessions—a replication. *Behaviour research and therapy, 22(5)*, 549-552.
- Scheffel, T. L. (2016). Individual paths to literacy engagement: Three narratives revisited. *Brock Education Journal, 25(2)*, 53-70.
- Schmidt, K. L., & Cohn, J. F. (2001). Human facial expressions as adaptations: Evolutionary questions in facial expression research. *American Journal of Physical Anthropology: The Official Publication of the American Association of Physical Anthropologists, 116(S33)*, 3-24.
- Schore, A. N. (1997a). Early organization of the nonlinear right brain and development of a predisposition to psychiatric disorders. *Development and psychopathology, 9(4)*, 595-631.
- Schore, A. N. (2003b). *Affect regulation and the repair of the self*. Norton.
- Schore, A. N. (2015c). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.
- Schunk, D. H. (1987a). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research, 57(2)*, 149-174.

- Schunk, D. H. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1995c). Self-efficacy and education and instruction. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, 281-303.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sedgwick, O., Young, S., Baumeister, D., Greer, B., Das, M., & Kumari, V. (2017). Neuropsychology and emotion processing in violent individuals with antisocial personality disorder or schizophrenia: the same or different? A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(12), 1178-1197.
- Seon, Y. ve Smith-Adcock, S. (2020). School belonging, self-efficacy, and meaning in life as mediators of bullying victimization and subjective well-being in adolescents. *Psychology in the Schools*, 58(9), 1753-1767.
- Shao, Y., & Kang, S. (2022). The link between parent–child relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of learning motivation and academic self-efficacy. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 854549). Frontiers Media SA.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal: official publication of the world association for infant mental health*, 22(1-2), 67-94.

- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri İle Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18–30.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks-ANKARA.
- Singh, J., Arun, P., & Bajaj, M. K. (2021). Theory of mind and executive functions in children with attention deficit hyperactivity disorder and specific learning disorder. *Indian journal of psychological medicine*, 43(5), 392-398.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571.
- Skinner, E. A., ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Stern, D. N. (2018). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407.
- Stump, G. S., Husman, J., & Corby, M. (2014). Engineering students' intelligence beliefs and learning. *Journal of engineering education*, 103(3), 369-387.
- Sula Ataş, N. ve Kumcağız, H. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Harlow: Pearson
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

- Tirapu-Ustárrroz J, Pérez-Sayes G, Erekatxo-Bilbao M, Pelegrín-Valero C. (2007). What is theory of mind?. *Rev Neurol*, 44,479-489.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: the psychology of an infant communicationg. *The Perceived Self*.
- Turgut, Ö., & Çapan, B. E. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183.
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2019). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1–22.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., ... ve Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience ve biobehavioral reviews*, 34 (5), 734-743.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Yanık, D., & Ediz, Ç. (2024). Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik İlk Yardım Uygulama Öz yeterlik Düzeyleri ve Mental İyi Oluşlarının Belirlenmesi: Çok Merkezli Tanımlayıcı Bir Çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 193-202.
- Yang, Y., Yuan, Y., Tan, H., Wang, Y., & Li, G. (2021). The linkages between Chinese children's both cognitive engagement and emotional engagement and

- behavioral engagement: Mediating effect of perceptions of classroom interactions in math. *Psychology in the Schools*, 58(10), 2017-2030.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yeh, Y. C., Ting, Y. S., & Chiang, J. L. (2023). Influences of growth mindset, fixed mindset, grit, and self-determination on self-efficacy in game-based creativity learning. *Educational Technology & Society*, 26(1), 62-78.
- Yıldırım, E., & Alptekin, K. (2012). Şizofrenide öne çıkan yeni bir boyut: sosyal biliş. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25(4), 368-375.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, B. (2021). Lise öğrencilerinde sosyal biliş düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 45(1), 73-85.
- Yılmaz, O., & Dalbudak, Z. (2018). Seri çoklu aracılık modellerinde aracılık değişkenlerinin rolü ve etkileri. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 38(2), 518-534.
- Yılmaz, G., Yıldırım, E. A., & Tabakcı, A. S. (2023). Comparison of social-evaluative anxiety and theory of mind functions in social anxiety disorder, schizophrenia, and healthy controls. *Psychopathology*, 56(6), 440-452.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.

- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-290.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Wolf, D. P. (1990). Being of several minds: Voices and versions of the self in early childhood. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 183–212). Chicago:University of Chicago Press.
- Wolpert, D. M., Ghahramani, Z., & Flanagan, J. R. (2001). Perspectives and problems in motor learning. *Trends in cognitive sciences*, 5(11), 487-494.
- Van Neerven, T., Bos, D. J., & van Haren, N. E. (2021). Deficiencies in Theory of Mind in patients with schizophrenia, bipolar disorder, and major depressive disorder: A systematic review of secondary literature. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 120, 249-261.
- Vaskinn, A., & Horan, W. P. (2020). Social cognition and schizophrenia: unresolved issues and new challenges in a maturing field of research. *Schizophrenia bulletin*, 46(3), 464-470.
- Velthorst, E., Fett, A. K. J., Reichenberg, A., Perlman, G., van Os, J., Bromet, E. J., & Kotov, R. (2017). The 20-year longitudinal trajectories of social functioning in individuals with psychotic disorders. *American Journal of Psychiatry*, 174(11), 1075-1085.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., & Larson, L. M. (2007). Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling & Development*, 85(4), 410–422.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.
- Zare, H. (2016). The Relationship between Intelligence Beliefs and Autonomous Learning. *Journal of Psychology*, 76(4), 1-37.

- Zen, D. (2023). The relationship between self-efficacy, job satisfaction, and organizational commitment: A structural equation modeling approach. *Journal of Organizational Psychology*, 10(4), 573-590.
- Zeng, G., Hou, H., ve Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(1873), 1–8.
- Zhao, W., Shi, X., Jin, M., Li, Y., Liang, C., Ji, Y., ... & Tian, Y. (2024). The impact of a growth mindset on high school students' learning subjective well-being: the serial mediation role of achievement motivation and grit. *Frontiers in Psychology*, 15, 1399343.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and individual differences*, 54, 210-216.
- Zullow, H. M., Oettingen, G., Peterson, C., & Seligman, M. E. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: CAVing LBJ, presidential candidates, and East versus West Berlin. *American psychologist*, 43(9), 673-682.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı :E-20292139-050.01.04-48585
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Vahideh LAMEEI
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Doktora Programı
öğrencisi

"Zekaya Yönelik İnançlar ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik ve Sosyal Bilişin Aracılık Rollerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 28.02.2023 tarihli ve 2023/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:32-Vahideh Lameei Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

EK 2. Demografik Bilgi Formu

BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Değerli katılımcı

Bu çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Genel Psikoloji Doktora programı öğrencisi Vahideh LAMEEI ve Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU tarafından bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada sizden kimlik belirleyici her hangi bir bilgi istenmemektedir. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilerek elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlar kapsamında kullanılacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki bilgileri eksiksiz doldurunuz.

Yaş:

- Cinsiyet:**
- Kadın
- Erkek

Eğitim durumunuz:

- Hazırlık ve 1.sınıf
- 2. sınıf
- 3.sınıf
- 4.sınıf

- Lisans ve üstü

Psikolojik yardım aldınız mı?

- Evet
- Hayır

Ekonomik durumunuz:

- Düşük
- Orta
- Yüksek



EK 3. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ)

	1	2	3	4
1. Belirli bir zekâ düzeyine sahipsinizdir ve bunu değiştirmek için yapacak çok şeyiniz yoktur.				
2. Zorluklar ve güçlükler, zekânızı geliştirmekten alıkoyar.				
3. Sarf ettiğiniz çaba zekânızı geliştirir.				
4. Bir görevde başarısız olursanız zekânızı sorgularsınız.				
5. Başkalarından gelen eleştiriler zekânızın gelişmesine yardımcı olabilir.				
6. Gerçekten çaba gösterirseniz zekânızı geliştirebilirsiniz.				
7. Bir görevde iyi performans göstermek, başkalarına zeki olduğunuzu gösterme yoludur.				
8. Çok çaba sarf ettiğinizde zeki olmadığınızı göstermiş olursunuz.				
9. Yeni şeyler öğrendiğinizde temel zekâ düzeyiniz gelişir.				
10. Bir görevde başarısız olsanız bile zekânıza güvenmeye devam edersiniz.				
11. Bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmek, zekânızın gelişmesine yardımcı olabilir .				
12. Yetenekleriniz, ne kadar zeki olduğunuzu belirler.				
13. Bir görevi yerine getirmeden önce iyi bir hazırlık yapmak, zekânızı geliştirme yoludur.				
14. Sabit bir zekâ düzeyiyle doğarsınız.				

EK 4. Üniversite Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeği (ÜÖOBÖ)

No. Maddeler	1	2	3	4	5
1.Sınıfta dikkatimi toplarım.					
2.Okul kurallarına uyarım.					
3.Ödevlerimi genellikle zamanında yaparım.					
4.Emin olamadığım durumlarda sorularımı sorarım ve sınıftaki tartışmalara katılırım.					
5.Grup çalışmalarında çoğunlukla aktif olarak yer alırım.					
6.Bu okulda kendimi çok da başarılı hissetmiyorum.					
7.Okul çalışmaları konusunda heyecan duyuyorum.					
8.Okulda bulunmaktan mutluluk duyuyorum.					
9.Okul çalışmalarına karşı ilgi duyuyorum.					
10.Sınıfım ilgi çekici bir ortamdır.					
11.Bir kitap okuduğum zaman, okuduğum konuyu anladığımdan emin olmak amacıyla kendimi sorgularım.					
12.Okul dışından kişiler ile sınıfta öğrendiğim konular hakkında konuşurum (sohbet ederim).					
13.Bir kelimenin manasını anlamadığımda, bu sorunu çözmeye çalışırım, örneğin sözlüğe bakarım ya da bir başkasına sorarım.					
14.Yeni problemleri çözerken öğrenmiş olduğum bilgiden yararlanırım.					
15.Farklı disiplinlerdeki konuları genel bilgi birikimimle birleştirmeye çalışırım.					

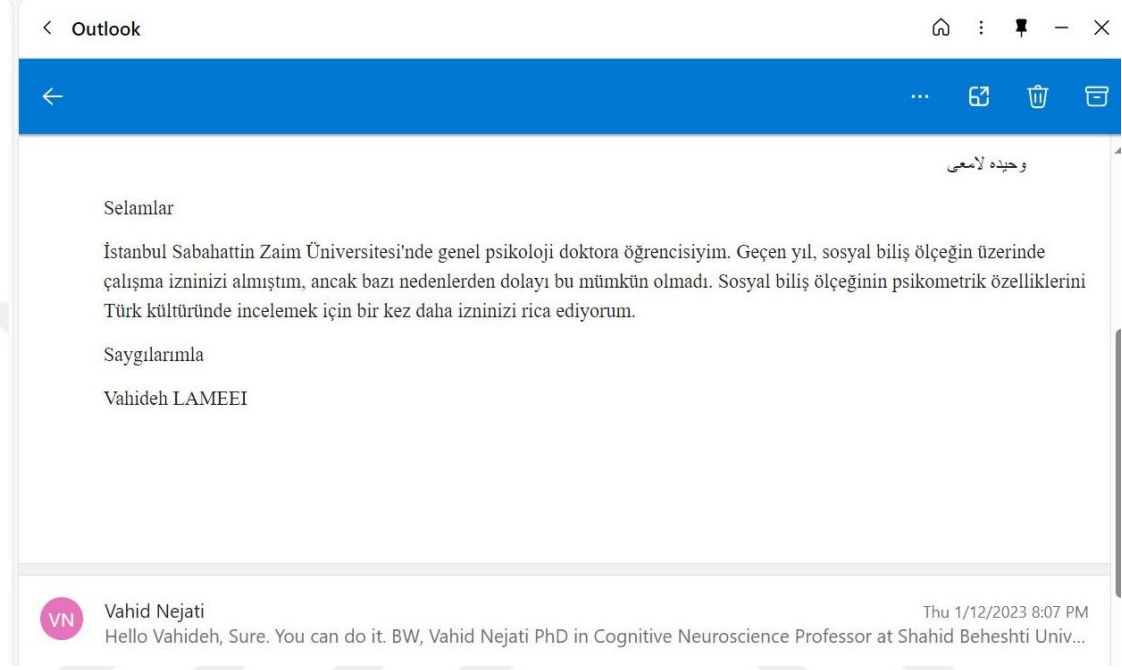
EK 5. Genel Öz Yeterlik Ölçeği

No. Maddeler	1	2	3	4	5
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					
2. Sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır.					
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam başarıya kadar uğraşırım.					
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
5. Her şeyi yarım bırakırım.					
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.					
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.					
15. Kendine güvenen biriyim.					
16. Kolayca pes ederim.					
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					

EK 6. Sosyal Biliş Ölçeği (SBÖ)

No. Maddeler	Hiç bir zamam	bazen	Çoğu zaman	sıklıkla	Her zaman
1. Sınıf arkadaşlarımla benim hakkımda ne düşündüklerini biliyorum.					
2. Öğretmenin hangi konuları daha önemli gördüğünü ve o konulardan soru soracağını biliyorum.					
3. Üniversitenin öğrenci alma amacının ne olduğunu biliyorum.					
4. Kendi bölümümün alanını ve hedeflerini biliyorum					
5. Bir kitapta yazarın ne demek istediğini anlıyorum ve kendimi onun yerine koyabiliyorum.					
6. Sınıf arkadaşlarımla soru sorduklarında ne demek istediklerini anlıyorum.					
7. Öğretmenin benim hakkımdaki görüşünü biliyorum.					
8. Sınıfta öğretmenin, öğrencilerin hangi davranışlarına karşı rahatsız olduğunu biliyorum.					
9. Sınıfta her bir öğrenci hakkında ne hissettiğimi biliyorum.					
10. Sınav sorularını cevaplarırken verdiğim cevapların hangilerine öğretmenin olumsuz tepki verebileceğini tahmin edebiliyorum.					
11. Öğretmenin dikkatini çekmek için ne yapmam gerektiğini biliyorum.					
12. Gelecekte hangi mesleği yapmak istediğimi biliyorum.					
13. Hangi derste daha iyi olduğumu biliyorum.					
14. Geçmişte yaptığım hataların farkındayım.					
15. Eğitimde nelerin başarısızlığıma yol açabileceğini biliyorum.					
16. Gelecekteki kariyerim için hangi derslerin önemli olduğunu farkındayım.					

EK 7. Sosyal Biliş Ölçeğini Türkiye’de uyarlama çalışmasını yapmak için ölçeğin geliştireninden alınan izin



Ek 8. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'ne (ÜÖOBÖ) ilişkin kullanım izni

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (ÜÖOBÖ) Inbox x

vahideh lameei Mon, Dec 5, 2022, 6:41PM ☆
Merhaba ben vahideh İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitede doktora psikoloji öğrencisiyim, tezim için Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'ne (ÜÖOBÖ)

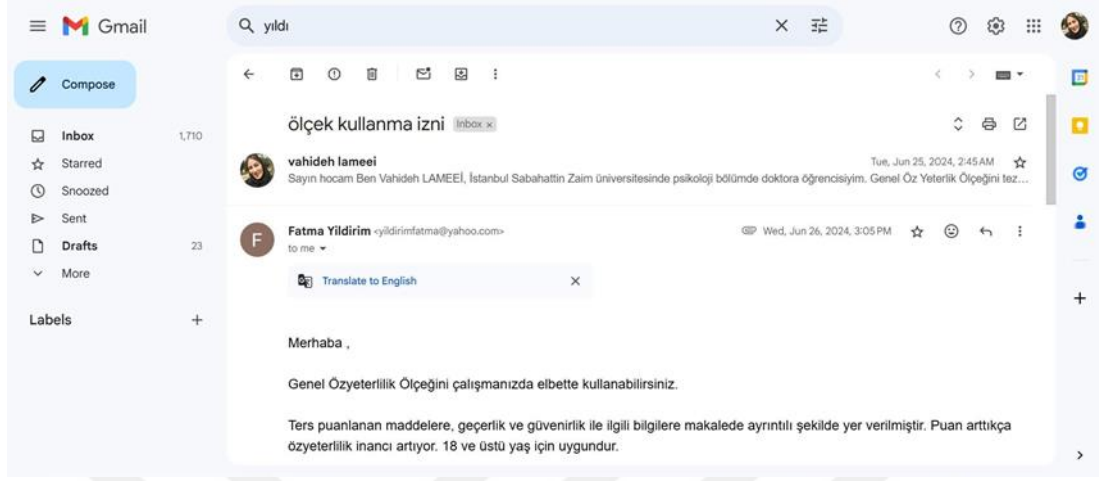
Feyza GÜN <feyzagun@kmu.edu.tr> Tue, Dec 6, 2022, 12:19 PM ☆ 😊 ↩ ⋮
to me

[Translate to English](#) x

Merhaba, ölçek ile ilgili bilgileri ekteki dosyada gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Dr. Feyza GÜN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Karaman TÜRKİYE

Ek 9. Genel öz yeterlik ölçeğine ilişkin kullanım izni



ÖZGEÇMİŞ

Vahideh LAMEEI

A. Eğitim

Doktora: Psikoloji (2020-2025)

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yüksek lisans: Genel Psikoloji (2008-2010)

Azerbaycan Shahid Madani Üniversitesi, Tebriz, İran

Tez Başlığı: The study of factor structure, validity and reliability of the Zuckerman – kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ-50-CC)

Lisans: Psikoloji (2002-2006)

Payame Nour Üniversitesi, Khoy, İran

B. ULUSAL HAKEMLİ DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

Lameei, V., Lameei, S., Yaghoubi, H., Mohammadzadeh, A. (2014). The study of factor structure, validity and reliability of the Zuckerman–kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ-50-CC). *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 12(1), 67-81.

Mohammadzadeh, A., Lameei, S., Lameei, V. (2011). Comparing causal attribution style between a group of students with borderline traits and a normal group. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 9(4), 260-268.

Lameei, V., Bilici, M. (2021). Sağlığın güçlendirilmesi ve geliştirilmesinde din ve maneviyatin rolü. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(19), 57-68.

C. ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN BİLDİRİLER

Vahideh LAMEEI, *Okul Ödevlerine Adanma Ölçeği (OOAÖ) Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, İzü Lisansüstü Öğrenci Kongresi, 2023, İstanbul, Türkiye.

Vahideh LAMEEI, Yusuf BİLGE, *Study of Validity And Reliability of the Adolescent Distress-Eustress Scale (Ades) In Turkish Community Sample*, The 13th International Istanbul Scientific Research Congress on Humanities And Social Sciences, 2023, İstanbul, Turkey.

Vahideh LAMEEI, Mustafa YÜKSEL ERDOĞDU, *The Turkish Adaptation of the Social Cognition Questionnaire for Students: The Validity and Reliability Study*, International Rumeli Congress on Social and Educational Sciences ,2023, İstanbul, Türkiye.

D. ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTILARINDA SUNULAN BİLDİRİLER

Vahideh LAMEEI, *Compare Moral İntelligence, Acting For Personal Growth and Life Satisfaction of Volunteers Donate Blood Unvolunteers*, The 3th İranian Conference on Psychology and Behavioral Sciences, 2014, Tehran, İnan.

Vahideh LAMEEI, *The study of factor structure, validity and reliability of the form 60-item personality inventories (HEXACO-60)*, The 3th İranian Conference on Psychology and Behavioral Sciences, 2014, Tehran, İnan.

Vahidel LAMEEI, Saeideh LAMEEI, Gasem MOHAMMADYARİ, *Comparison of health assurance behaviors and health monitoring in individuals with high and low death anxiety scores. In Proceedings of the First National Congress on Community Empowerment in Social Sciences, Psychology and Educational Sciences*, 2015, Tehran, İnan.

D. ULUSLARARASI KİTAP BÖLÜMÜ

Vahideh LAMEEL. (2021). Psychological and Socioeconomic Effects of COVID-19 on Mental Health of Different Sections of the Society. *The World After The Pandemic: A Social Science Perspective* (ss. 203-216). Ankara: YTB Publishing.

E. ELDE ETTİĞİM SERTİFİKALAR

- WAIS-R Uygulayıcı Sertifikası
- Goodenough Harris İnsan Çiz Testi- Uygulayıcı Sertifikası
- Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi- Uygulayıcı Sertifikası
- MMPI, SCL-90, NEO, EPQ, BECK Depresyon ve BECK Anksiyete Envanteri Uygulayıcı Sertifikası
- Evlilik Öncesi Danışmanlık Eğitimi Sertifikası
- Bilişsel Davranışçı Terapi Sertifika Programı

F. BAŞARILAR

Bölüm Birinciliği Derecesi ve Yüksek Onur Derecesi, Azerbaycan Shahid Madani Üniversitesi, Tebriz, İran, (2010)

G. DİL BECERİLERİM

- İngilizce (B2)
- Türkçe (C1)
- Azerice (C1)
- Farsça (C1)