

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE AKILCI OLMAYAN
İNANÇLAR İLİŞKİSİNDE ÖRTÜK ZÊKA ANLAYIŞININ
ARACILIK ROLÜ

(YÜKSEKLİSANS TEZİ)

Baki Can MORAN

KOCAELİ 2023

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE AKILCI OLMAYAN
İNANÇLAR İLİŞKİSİNDE ÖRTÜK ZÊKA ANLAYIŞININ
ARACILIK ROLÜ

(YÜKSEKLİSANS TEZİ)

Baki Can MORAN

Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT

KOCAELİ 2023

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE AKILCI OLMAYAN
İNANÇLAR İLİŞKİSİNDE ÖRTÜK ZÊKA ANLAYIŞININ
ARACILIK ROLÜ

(YÜKSEKLİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Baki Can MORAN

Tezin Kabul Edildiğı Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 27.09.2023/26

KOCAELİ 2023

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimi ve tez hazırlama çalışmalarım aşamasında bilgileri ve desteğiyle bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her an zaman ayıran, süreci güzel bir şekilde tamamlamam için beni destekleyen ve motive eden tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT’a her şey için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecinde kazandırdıkları bilgi ve bakış açıları ile bizleri aydınlatan değerli hocalarım Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY ve Doç. Dr. Zeynep AYDIN SÜNBÜL hocalarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca sevgi ve desteklerini her daim hissettiğim bugünlere gelmemde çok emekleri olan kıymetli anne babama, eğitim hayatımda her zaman yol gösterici olan abim Cem MORAN' a süreçteki desteklerinden dolayı kardeşim Birol Burak MORAN' a teşekkür ederim. Tanıştığımız günden bu yana beni her konuda destekleyen ve cesaretlendiren sevgili eşim Sümeyra ve neşe kaynağım sevgili oğlum Kutay’ a teşekkür ederim iyi ki varsınız.

Baki Can MORAN

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
SİMGE VE KISALTMALAR.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
TABLOLAR LİSTESİ.....	VIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ALT PROBLEMLER.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYIL TILARI.....	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.7. TANIMLAR	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK	7
2.1.1. Biliş.....	7
2.1.2. Üstbiliş.....	7
2.1.3. Üstbilişsel Farkındalık	9
2.2. AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR.....	11
2.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı	11
2.2.1.1. ABC Modeli	13
2.2.1.2. Akılcı İnançlar	14
2.2.1.3. Akılcı Olmayan İnançlar.....	15
2.3. ÖRTÜK ZÊKA KURAMI.....	21
2.3.1. Büyüme Zihniyeti	23
2.3.2. Sabit Zihniyet	24
2.4. ALAN YAZINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	25
2.4.1. Üstbilişsel Farkındalık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.4.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar	28
2.4.3. Örtük Zêka Anlayışı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	34
3. YÖNTEM.....	34
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	34
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU	34
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	37
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	37
3.3.2. Örtük Zeka Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ).....	37
3.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	38
3.3.4. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Kısa Formu(AOIÖ-K).....	39
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	40
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
4. BULGULAR	41
4.1. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN BULGULAR	41
SONUÇ.....	74
KAYNAKÇA	93
EKLER	105
ÖZGEÇMİŞ.....	114

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, akılcı olmayan inanç ve örtük zêka anlayışları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, ders başarısı değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yönteminden faydalanılmıştır. 231 kadın 182 erkek olmak üzere 413 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında üstbilişsel farkındalık cinsiyet, yaş, baba eğitim düzeyi ve ders başarısı değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmakta; anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmamaktadır. Araştırmada akılcı olmayan inançlar cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmakta; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ders başarısı değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmamaktadır. Örtük zêka anlayışının sabit zihniyet alt boyutu yaş, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, doğum sırası ve ders başarısı değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmakta; cinsiyet ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmamaktadır. Örtük zêka anlayışının büyüme zihniyeti alt boyutu cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, doğum sırası ve ders başarısı değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılaşmakta; anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşmamaktadır. Araştırmada üstbilişsel farkındalık ile büyüme zihniyeti arasında, akılcı olmayan inançlarla sabit zihniyet arasında ve akılcı olmayan inançlarla büyüme zihniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; büyüme zihniyeti ile sabit zihniyet arasında negatif yönde anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmada üstbilişsel farkındalığın büyüme zihniyetini, akılcı olmayan inançların ise hem büyüme zihniyetini hem de sabit zihniyeti yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Farkındalık, Akılcı Olmayan İnançlar, Örtük Zêka

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the concepts of and the relationships between the metacognitive awareness, irrational beliefs and implicit intelligence conceptions of university students with the help of the variables such as gender, age, education level of the parents, number of siblings, birth order, and the course of achievement. Convenience sampling method was used to determine the sample of the research conducted on 413 university students, 231 female and 182 male. The data is analyzed using t test for independent groups, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation analysis, and simple linear regression analysis methods. The results showed that metacognitive awareness differed statistically according to gender, age, father's education level, and course achievement. However, it did not differ statistically according to mother's education level, number of siblings, and birth order. In addition, irrational beliefs differ statistically according to gender, age, number of siblings, and birth order, but they do not differ statistically according to mother's education level, father's education level, and course achievement. The fixed mindset sub-dimension of implicit intelligence differs statistically according to age, number of siblings, father's education level, birth order, and course achievement, yet it does not do so according to gender and mother's education level. The growth mindset sub-dimension of implicit intelligence differs statistically according to gender, age, number of siblings, father's education level, birth order, and course achievement while it does not do so according to mother's education level. In the study, a significant positive relationship was observed between metacognitive awareness and growth mindset, between irrational beliefs and fixed mindset, and between irrational beliefs and growth mindset. On the other hand, a significant negative relationship was observed between growth mindset and fixed mindset. Finally, it was found that metacognitive awareness predicted growth mindset and irrational beliefs predicted both growth mindset and fixed mindset.

Keywords: Metacognitive Awareness, Irrational Beliefs, Implicit Intelligence

ŞİMGE VE KISALTMALAR

APA: Amerikan Psikiyatri Derneği

AOİÖ-K: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Kısa Formu

ÖZTÖ: Örtük Zeka Teorisi Ölçeği

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

AOİÖ: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği

ÜFÖ: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

AOİ: Akılcı Olmayan İnançlar

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Baron ve Kenny (1986)'nin aracılık analiz modeli.....	72
--	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler	35
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Normallik Analizi	41
Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Yönelik Betimsel İstatistikleri	42
Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarına Yönelik Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Örtük Zeka Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	43
Tablo 6: CinsiyeteGöre Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu	44
Tablo 7: CinsiyeteGöre Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu	45
Tablo 8: Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu.....	45
Tablo 9: Üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının YaşaGöre Betimsel İstatistik Sonuçları	46
Tablo 10: Yaşa göre üstbilişsel farkındalığa ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonucu	47
Tablo 11: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç Puanlarının YaşaGöre Betimsel İstatistik Sonuçları	47
Tablo 12: Yaşa göre akılcı olmayan inançlara ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonucu	48
Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Büyüme Zihniyeti ve Sabit Zihniyet Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	49
Tablo 14: Yaşa Göre Büyüme Zihniyeti Ve Sabit Zihniyete İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	49
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
Tablo 16: Anne Eğitim Düzeyine Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	51
Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine	Göre Betimsel İstatistik Sonuçları 52
Tablo 18: Anne Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	52
Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Anne EğitimDüzeyineGöre Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Anne EğitimDüzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	53
Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 22: Baba Eğitim Düzeyine Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	55
Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	56
Tablo 24: Baba Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek	

Faktörlü ANOVA Sonucu.....	56
Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Baba EğitimDüzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Baba EğitimDüzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	57
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	58
Tablo 28: Kardeş Sayısına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	59
Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	59
Tablo 30: Kardeş Sayısına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	60
Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	61
Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	63
Tablo 34: Doğum Sırasına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	63
Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	64
Tablo 36: Doğum Sırasına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	64
Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	65
Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	66
Tablo 40: Okul Başarısına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	67
Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	67
Tablo 42: Okul Başarısına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	68
Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	68
Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	69
Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışlarına Ait Betimsel İstatistikler70	
Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi	70
Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanları ve Akılcı Olmayan İnanç Puanları ve Örtük Zêka Boyutlarına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	72

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde yüksek öğretim kurumları eğitim-öğretim verdikleri öğrencilerinin mesleki, entelektüel ve estetik şekillenmeleri için uygun ortamı oluşturan, aynı zamanda insanların ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan araştırma kuruluşlarıdır (Çakın,1998:s.37). Yüksek öğretim kurumlarının amaçlarından biri de bireyleri mesleğe hazırlamaktır (YÖK Yasası,1981: s.4). Bu bağlamda yüksek öğrenimden mezun olan öğrencilerin mesleğe hazır olmaları beklenir. Öğrencilerin mesleki eğitimin yoğun bir şekilde verildiği bu kurumlardaki süreçlerini verimli bir şekilde değerlendirmeleri halinde ilerleyen dönemde meslek yaşantılarında da benzer verime sahip olabileceklerini söylemek mümkündür. Bireylerin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunu yönlendirebilmesi üstbilişsel farkındalık olarak isimlendirilmektedir (Reeve ve Brown, 1985:s.343). Bu üstbilişsel farkındalık öğrencilere ne kadar erken dönemde kazandırılabilirse öğrencilerin de üniversite eğitimlerinden o kadar erken dönemde etkin bir şekilde faydalanmaya başlayacaklarını söylenebilir.

Akılcı olmayan inançlar kişilerin duygusal sapmalarına yol açan hedeflerine ulaşmasını engelleyen, duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak etkileyen düşünce kalıplarıdır (Ellis, 1963: s.75). Akılcı olmayan inançların, bireylerin olumsuz duygu ya da düşüncelere sahip olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişki varsa bilişsütü farkındalığın geliştirilmesinin akılcı olmayan inançları da olumlu olarak etkileyeceği dolayısıyla bireylerin ruhsal durumlarının da bu durumdan olumlu olarak etkilenebileceği

düşünülmektedir.

Örtük zêka teorisi bireylerin sahip oldukları yetenek ve yeterliliklere bakış açılarını ve bunları nasıl değerlendirdiklerini inceler (Dweck ve Leggett,1988:s.263). Örtük zêka bireylerin yaşantıları, başarıları ve hayata bakış açıları açısından önemlidir. Örtük zêka bireylerin bir alanda başarı sağlamaları ve sürdürmelerine yardım eder, süreçte onlara motivasyon sağlayan kaynakları seçmelerini izleyecekleri yolları belirlemelerini sağlar (Kaplan ve Maehr,2007: s.142).

Üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretimlerinden daha fazla faydalanabilmeleri ve duygusal problemleri daha az yaşamaları açısından örtük zêka anlayışları ile üstbilişsel farkındalıkları ve akılcı olmayan inançlarını yönetebilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlarda örtük zêkanın aracılık rolü incelenecektir.

1.2. ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri ilişkisinde örtük zêkanın aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

6. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

7. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

8. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları öğrencilerin okul başarısına göre farklılık göstermekte midir?

9. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, akılcı olmayan inançları ve örtük zêka anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri ilişkisinde örtük zêka anlayışının aracılık rolü var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarıyla akılcı olmayan inançlarıyla olan ilişkilerinde örtük zêkanın aracılık rolünü; üstbilişsel farkındalık, akılcı olmayan inançlar, örtük zêka değişkenlerinin cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası ve akademik başarı değişkenleri bağlamında incelemektir.

Üniversite öğrencilerinin üniversitede geçirdikleri süre içerisinde kendilerine ve eğitim aldıkları bölüme yönelik farkındalıklarında değişim beklenmektedir. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösteriyor ise üstbilişsel farkındalığın erken dönemde geliştirilmesi öğrencilerin almış oldukları eğitimden daha verimli bir şekilde faydalanmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişki gözlemlenirse üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi bireylerin akılcı olmayan inançlarında değişime de yol açabileceği düşünülmektedir. Örtük zêka anlayışının üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasında aracılık rolü

olduğu düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İçinde bulunduğumuz dönemde bilginin eski dönemlere göre önem kazandığını ve bundan dolayı bilgiye ulaşma yollarının da önem kazandığı söylenebilir. Kişinin bilişinin farkında olmasının, bu bilişi yönetip kontrol edebilmesine zihinsel becerileni daha yüksek düzeylerde kullanabilmesine yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

Üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler problem çözme anlamında daha stratejik bir yaklaşıma sahiptirler. Üstbilişsel farkındalık sayesinde bilişsel süreçler izlenip düzenlenebilmektedir. Bu sayede bireyler bilgilerini daha stratejik bir şekilde kullanıp performans düzeylerini artırabilmektedirler (Karakelle ve Saraç, 2007: 88). Bu bağlamda üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın eğitim sistemi içerisinde alınan eğitimin verimini artırma bakımından önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler bilişlerinin farkında olacakları için eksik bilişlerini tamamlama ve yanlış bilişlerini düzeltme noktasında avantajlı olduklarından aldıkları eğitimden daha çok verim alırlar denilebilir. Bu farkındalığı birinci sınıfta kazanan öğrenciler ile dördüncü sınıfta kazanan öğrenciler arasında da mesleki bilgi ve beceri arasında fark olabileceği söylenebilir.

Akılcı olmayan inançlar kavramı bireylerin duygusal sapmalarına yol açan hedeflerine ulaşmasını engelleyen, duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak etkileyen düşünce kalıpları olarak karşımıza çıkmaktadır (Ellis, 1963: s.75). Bireylerin sahip oldukları ve hayatlarını olumsuz olarak etkileyen akılcı olmayan inançlarının daha akılcı inançlar ile değiştirilmesi sonucunda akılcı olmayan inançlardan dolayı yaşanan olumsuzların ortadan kaldırabileceği söylenebilir. Akılcı olmayan inançlar bizlerin bireysel, mesleki ve kişilerarası ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bunlarda yapılacak düzenlemeler bireylerin yaşantısında çok boyutlu olarak etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının; bireylerin akılcı olmayan düşüncelerini değiştirebilmeleri, performanslarını daha yüksek seviyede kullanabilmeleri, kişiler arası ilişkilerde daha az sorun yaşamaları

ve yaşam kalitelerini artırmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda bilişüstü farkındalık ve akılcı olmayan ilişkiler arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu ilişkide örtük zêkanın aracılık rolüne bakan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu konuda literatüre ve bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmanın sayıltıları şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu ve Örtük Zêka Teorisi Ölçeği bu araştırma için yeterlidir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir.
3. Katılımcılar ölçeklerdeki maddelere gerçek düşüncelerini yansıtacak samimi cevaplar vermişlerdir.
4. Araştırma için seçilen grup evreni temsil edecek yeterliliktedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi' nde 2022-2023 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma süreçte kullanılan ölçme araçları ve ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Örtük Zêka Anlayışı: Bireylerin sorumluluklarındaki bir görevi tamamlamalarına, öğrenilen yeni bilgi ya da becerilere, hayatta başarılı olma ya da bu başarıyı korumalarına ilişkin var olan inanış, düşünce ve başarılarını değerlendirme ölçütlerine denir (Schunk, 2000:s.117).

Üstbilişsel Farkındalık: Birey tarafından üstbiliş ile bunun bileşenlerinin farkında olunması ve bu bileşenlerin kontrollü bir şekilde kullanılmasıdır (Schraw ve Dennison, 1994: s.460).

Akılcı Olmayan İnançlar: Bireylerin hedeflerine ulaşmasını, mutlu olmasını

engelleyen, duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak etkileyen duygusal sapmalara neden olan düşünce kalıplarıdır (Ellis, 1963: s.75).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, sırasıyla üstbilişsel farkındalık, akılcı olmayan inançlar ve örtük zêka konuları etrafında şekillenmiştir. Bu konularla ilgili kuramsal çerçeveye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

2.1.1. Biliş

Üstbilişsel farkındalık kavramı kişinin kendi bilişinin farkında olması ve bunu düzenlemesi olarak değerlendirildiği için üstbiliş kavramı incelenmeden önce biliş kavramından bahsetmek gerekir. Eğitim süreçleri içerisinde önemli bir yere sahip olan biliş kavramı duyumsama, algılama, dikkat, belleme, hatırlama, düşünme, akıl yürütme, yargılama, imgeleme, problem çözme, kısaca bilme ve farkındalık süreçlerinin tümü olarak tanımlanmıştır (Karakaş,2017). Biliş, kişinin zihninde düşünme, hatırlama, algılama, tanıma ve sınıflandırma gibi zihinsel faaliyetleri içeren bilgi ve anlayışın geliştiği süreçlerdir (Richards ve Schnidt, 2010:s.90). Biliş, öğrenme süreçlerinin önemli bir parçasıdır.

Bilişe ait birçok tanım vardır bir diğer tanıma göre biliş, “insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yaptığı zihinsel faaliyetlerin tümü” dır (Cüceloğlu, 2012:s.578). Fidan (1986:s.65) da bilişi şu şekilde tanımlar; “insan zihninin, dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümüdür”. Aydın (2014:s.29) biliş kavramını içinde yaşadığımız çevreyi kavramak ve öğrenmeyi kapsayan bilişsel faaliyetler olarak açıklamıştır.

2.1.2. Üstbiliş

Bireylerin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunu yönlendirmesi (Reeve ve Brown, 1985:s.343) olarak tanımlanan üstbiliş kavramı yabancı literatürde metacognition olarak ifade edilmektedir.

Metecognition kavramının alan yazınımıza uyarlamasında araştırmacılar aynı kavramı açıklamak için farklı terimler kullanmışlardır. İlk olarak Erden ve Akman (1997) bu kavramı biliş bilgisi olarak daha sonra Senemoğlu (1998) yürütücü biliş olarak ilerleyen yıllarda Demirel (2001) biliş ötesi – üst biliş olarak, Topçu (2005) zihin üstü olarak ve Olgun (2006) bilişüstü olarak alanyazınımıza aktarmışlardır. Bu araştırmada metacognition kavramı üstbiliş olarak ifade edilmektedir. Flavell(1979) üstbilişi bireylerin kendi bilişleri hakkındaki bilgileri olarak tanımlamıştır (s.906-911). Costa(1984:s.57)' ya göre üstbiliş ise bireylerin ihtiyacı olan bilgilere ulaşması noktasında fayda sağlayacak stratejiyi planlama kabiliyeti; problem çözme sürecinde, bireysel stratejilerimizin farkında olmak; bilişsel üretkenliğimizi değerlendirmedir. Kısaca bireylerin bilişsel anlamda neyi bilip neyi bilmediği hakkındaki farkındalığı olarak ifade eder.

Jacobs ve Paris (1987:s258) üstbilişi kişilerin aralarında paylaşabilecekleri süreçler ve bilişsel durumlar hakkındaki bilgi olarak ifade etmişlerdir. Adey ve Shayer(1994:s.57)' a göre üstbiliş kısaca kendi düşünme stilleri ve davranışlarının farkında olmasıdır. Üstbiliş bilişlerin izlenmesi ve bunların kontrol edilmesidir (Martinez,2006: s.696). Daha kısa bir tanımla düşünme üzerine düşünmedir (Livingstone, 1997:s. 3). Mete (2015:s.352-333) üstbilişi, bireylerin düşünce ve öğrenme süreçlerine yönelik farkındalığı ve anlayışları ile bu süreçleri hafızalarını geliştirmek ve öğrenmeleri için düzenlemek olarak tanımlamaktadır.

Üstbiliş kavramına ait birçok tanım yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında zaman görülen ortak noktalar bireylerin kendi bilişleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bilişlerini düzenlemeleridir denebilir.

Üstbiliş kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında kavram ilk olarak 1979 yılında Amerikalı psikolog ve araştırmacı John Flavell tarafından “metacognition” ismiyle kullanılmasının ardından alanyazına kazandırılmıştır. Flavell aslında daha önce 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yapmış olduğu çalışmayla metamemory (üstbellek) kavramını kullanmıştır. İlerleyen yıllarda kuramını daha da genişleterek metacognition kavramını ortaya çıkarmıştır (Özsoy, 2008: s.715).

Bilişsel beceriler ile üstbilişsel beceriler birbirinden farklıdır aralarında bazı farklılıklar vardır. Örneğin, Ku ve Ho (2010) bilişsel faaliyetler ile üstbilişsel faaliyetler arasındaki farkın bu becerilerin hedeflerine bağlı olduğunu belirtmektedir(s.254-255). Bilişsel faaliyetler, görevin yürütülmesi için bilgi edinmeyi, saklamayı ve aktarmayı gerektirirken, üstbilişsel faaliyetler görevin yürütülmesini izler ve düzenler (Ku ve Ho, 2010:s.255).

Geçtiğimiz yıllarda özellikle son yirmi yılda üstbiliş kavramının bireylerin öğrenme süreçlerinin incelenmesi ve açıklanmasında önemli bir role sahip olduğu psikologlar ve eğitimciler tarafından kabul edilmiştir (Öz, 2005: 147-148). Üstbiliş sayesinde bireyler öğrenmelerini daha başarılı hale getirmekte ve öğrenme süreçleri ile bilişsel süreçleri üzerinde aktif kontrole sahip olmaktadır (Livingston, 1997: s.1). Üstbiliş kavramının ortaya çıkmasının ardından eğitim alanında yetiştirilen bireylerin daha bilinçli bir şekilde yetişmeleri konusunda çalışmalar ve çabalar artmıştır (Özsoy, 2008: s.714).

2.1.3. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık kişilerin bilişüstü bilgileri ile bilişüstü stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Zaman zaman bilişsel farkındalık ile üstbilişsel farkındalık kavramları karıştırılabiliyor. Bilişsel farkındalık kavramı içerik olarak bakıldığında üstbiliş kavramıyla aynı anlama gelmektedir. Alan yazında çoğunlukla üstbilişsel farkındalık yerine bilişüstü kavramı kullanılmaktadır. Bilişüstü kavramı kişilerin kendi bilişüstü sistemleri hakkındaki bilgilerini içerir. Üstbilişsel farkındalık kişilerin kendi bilişüstü bilgileri ve buna yönelik bilişüstü kontrol süreçlerinin durumunu ve düzeyini bilmelerini ifade eder. Bireyler bilişüstü bilgilerinin yüksek seviyede olduğunu fakat bilişüstü kontrol düzeyinin ise düşük seviyede olduğunu ileri sürebilirler. Bu bireylerin üstbilişsel farkındalıkları ile alakalı bir durumdur (Yıldırım,2010:s.39).

Schraw ve Dennison(1994:s.460-461), bilişüstü ve üstbilişsel farkındalık kavramlarını birbirinden ayırmaktadır bilişüstü kavramını bireyin düşünme, kavrama ve kendi öğrenmesini denetleme yeteneği olarak; üstbilişsel farkındalığı ise kişinin bireysel performansına direk olumlu katkı sağlayacak bir yolda planlama yapma,

sıraya koyma, takip etme ve daha iyi uygulama yetisi olarak tanımlamışlardır. Wilson(1999:s.3) üstbilişsel farkındalığı kişilerin öğrenme süreci içerisindeki öğrenme süreçlerine ait farkındalık, konuyla ilgili içerik bilgisine yönelik bilgiler, buna yönelik bireysel öğrenme stratejileri ve nelerin yapıldığı ile nelere ihtiyaç duyulduğunu anlatır. Üstbilişsel farkındalık kişilerin düşünme süreç ve stratejilerine yönelik bilgileri ile bu süreçleri takip etme ve düzenleme yeteneği olarak ifade edilebilir (Akın, 2006: s.13).

Üstbilişsel farkındalık için birey öğrenmek istediği konu ile ilgili motivasyon geliştirip dikkatini bu konuya yoğunlaştırır. Bu sayede bireysel bilgi ve düşüncelerini kontrol edebilir. Bunun sonucunda kişi bireysel bilgisini ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu, bu bilgilere nereden ulaşılacağını ve nasıl yol izleyeceğini planlar. Plan sonucu yaptığı değerlendirmeler sonucunda gerekli alanlarda yaptığı düzenlemeler sonrası tekrar deneme yapar. Bu süreç içerisinde nasıl ve hangi düzeyde öğrendiğini düşünme yollarından hangilerini uyguladıklarının bilincindedir. Buradaki becerilerini daha da geliştirip yaşam şekli haline getirir (Gelen, 2003:s. 2). Üstbilişsel farkındalık öğrenim gören bireylerin öğrenme süreçlerinin hangi noktasında olduğunu, öğrenmeleri gereken bilginin ne kadarına sahip olunduğunun, kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin ve bunların kullanılma sebeplerinin o zamana kadar nelerin yapılması gerektiğinin bilgisine sahip olunmasıdır (Alemdar, 2009:s.13).

Üstbilişsel farkındalık tanımının kökeninde kişilerin bilinçli davranmaları, kendilerini kontrol edebilmeleri ve düzenleyebilmeleri, kendilerine yönelik değerlendirme yapabilmeleri, bunun sonucunda planlama yapıp nasıl öğrendiklerini izleyebilmeleri yani öğrenmeyi öğrenmeleri yatmaktadır. Üstbilişsel farkındalığa sahip kişi bireysel öğrenme yollarını bilir. Bu bilgiler ışığında üstbilişsel farkındalık kişinin yaşantısında ihtiyacı olacak bilişüstü düşünce becerilerini kazanıp kullanması işi olarak ifade edilebilir (Demirsöz,2010:s.64).

Bilginin öğrenilmesi ve bunun kullanılması bireylerde bilişsel süreç olarak karşımıza çıkarken bireylerin neyi nasıl yaptığını ve bunu yaparken nasıl bir sırayla yaptığı, bunun sonucunda nelere ulaştığı farkındalığı meydana getirir. Bu farkındalığın tanımı olarak da karşımıza bilişüstü kavramı (metacognition) çıkar. Üstbilişsel farkındalık da kişilerin neyi nasıl öğreneceği konusunda bir sistematik

oluşturması ve bunun sonucunda öğrenmeyi öğrenmesi olarak isimlendirilebilir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008:s. 2).

Yapılan tanımlara bakıldığında bilişsütü farkındalığın kişilerin öğrenmelerine, bilgiye ne kadar sahip olduklarına, problem çözmede kullandıkları stratejilere yönelik farkındalıkları diyebiliriz. Bu bağlamda üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinin öğrenme süreçleri açısından olumlu bir etkiye sahip olabileceğini ifade edebiliriz.

2.2. AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR

Akılcı olmayan inançlar kavramına geçmeden önce bu kavramı ortaya atan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı (ADDT) hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı

Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, Albert Ellis tarafından geliştirilmiş Bilişsel Davranışçı Kuramlar içinde yer alan bir kişilik teorisi ve bir psikoterapi yöntemidir (Sardoğan ve Karahan, 2004:s.244). Ellis(1995:s.85) kurama ilk olarak “Akılcı Terapi” ismini vermiş daha sonra 1961 yılında bu ismi “Akılcı Duygusal Terapi” olarak değiştirmiştir.

Ellis (1995:s.85-87) yayınlamış olduğu makalesinde daha önceden yapmış olduğu bu isimlendirmelerde hata yaptığını, akılcı teriminin mantıklı ve ampirik tanımını içerdiği halde bunun kesin bir şekilde ölçülemeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca Ellis akılcı kavramının birey ya da gruplara göre değişeceğini birine göre akılcı olarak kabul edilecek şeylerin diğer kişi ya da gruplara göre öyle ifade edilmeyebileceğini ifade etmiştir. Ellis kuramına Bilişsel Duygusal Terapi ismini vermek istediğini ama bu ismi vermek için geciktiğini belirtmiştir. Ellis oluşturduğu kuramın odaklandığı noktalardan birisinin de davranışsal alan olduğu ama bunun biraz göz ardı edildiğini ifade edip kuramının ismini son olarak Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational Emotive Behavior Therapy - REBT) olarak değiştirmiştir.

Ellis mesleki yaşantısının başlarında psikanalitik kuramı benimseyip bu alanda uzmanlaşmıştır. Psikodinamik kuramla psikolojik danışmanlık verdiği danışanlarının

içgörü kazanmalarına rağmen sorun yaşamaya devam etmeleri kuramın etkililiğine yönelik şüphe duymasına yol açmıştır (Türkçapar, 2021: s.76). Yapmış olduğu sistematik çalışmalarla daha önceden uygulamış olduğu psikodinamik kuramı yüzeysel ve bilimsellikten uzak olarak değerlendirmiş, hümanizm ile davranışçı terapiyi birleştirip kendi ekolünü ortaya çıkarmıştır (Corey, 2005: s.298). Ellis(1989:s.198)' e göre bireylerin yaşadıkları problemlerin ortaya çıkmasında çocukluk döneminde bireylere dikte edilen tabular ve batıl inançlar değil çocukluk döneminde kazanılan akılcı olmayan düşünce sistemleri ve değersizlik duygularının oluşturduğu yanlış inançlar etkilidir.

ADDT temelde bireylerin yaşadıkları duygusal sorunların sebebi olan beklentilerinin ve algılamalarının farkına varmasını sağlar. ADDT ayrıca belirli tekniklerle danışanların öz-yıkıcı inançlarını tekrar değerlendirerek daha etkili ve gerçekçi hale getirmelerine katkı sağlar. Bu yaklaşımı benimseyen terapistler danışanların duygusal sorunlarını azaltma noktasında düşünme yollarını değiştirmelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Akın,2009:s.81).

Ellis'in oluşturduğu ADDT teorisinin temelde dört temel ilkeye dayandığı söylenebilir (Akın,2009:s.82):

- Kişiler bireysel davranış ve duygularından sorumludur.
- Akılcı olmayan düşünceler, olumsuz duygulara ve islevsel olmayan davranışlara yol açabilir.
- Gerçekçi bakış açısı kavranabilir ve bu uygulamalarla içselleştirilebilir.
- Gerçekliği temel alan bir bakış açısı, kişilerin kendilerini kabul etmelerini ve yaşamlarından doyum sağlamalarını kolaylaştırır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi insan doğasına şöyle bakar. İnsanlar iyi ya da kötü değildir. Kişiler dünyaya akılcı ve akılcı olmayan inanışlar üretebilecek kapasite ile gelirler. Bireyler mutlu olmak, sevmek, diğer bireylerle ilişki kurmak, düşüncelerini ifade etmek, kendini korumak, büyümek ve bunlar sayesinde de kendini gerçekleştirmeye yönelik doğal bir yatkınlığa sahiptirler. Bu ihtiyaçlarla birlikte bireyler mükemmelleyetçilik, düşünmekten kaçınma, hurafelere inanma, erteleme, daha önceki hatalarını tekrar etmek, kendi potansiyelini gerçekleştirmekten

kaçma ve kendini suçlamaya yönelik de eğilimlere sahiptir. Kuram insanların hata yapma durumlarını göz önünde tutup yaptığı hatalarla da kendisiyle barış içerisinde yaşayabilmesini ayrıca hata yapmayı sürdüren bireyler olarak kendilerini kabul etmelerine de yardımcı olmaya çalışır (Corey, 2005:s. 299).

ADDT' nin terapi süreçlerindeki uygulamasına bakıldığında davranışsal ve duygusal kökenli sorunların ortadan kaldırılmasında yapılandırılmış, aktif yönlendirmeler içeren, kapsamlı ve faydacı bir yaklaşımdır. Kurama göre insanların duygusal yaşantılarını en çok etkileyen değişkenler; değerlendirmeler, inanç ve yorumlardan oluşur. Terapi boyunca danışana öğrenmiş olduğu akıl dışı inançlarını tanımlama ve bunları yeni inançlarla değiştirme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Terapi sürecinde eğitim ön plandadır. Terapist ile danışan arasında öğretmen- öğrenci ilişkisi bulunmaktadır. Terapi sürecinde işbirliği, ev ödevleri ve akılcı düşünme yollarının öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Terapi sürecinde danışanla tartışılan becerilerin ev ödevleri aracılığıyla günlük yaşamda da uygulanması sağlanır (Corey, 1991:s. 273).

ADDT'yi daha iyi anlamak için bazı kavramları da incelemek ve değerlendirmek gerekmektedir. Bu kavramlar ADDT'nin kalbi olarak isimlendirilen ABC modeli, akılcı inançlar ve akılcı olmayan inançlardır.

2.2.1.1. ABC Modeli

ADDT kuramının ve bu kuramın uygulamalarının merkezinde ABC modeli bulunur. ABC modelinin temel önermesi insanların olumlu ve olumsuz düşüncelerinin duygusal ve davranışsal sorunlarını büyük ölçüde etkilediğini ve düşüncelerini değiştirmelerine yardım etmenin aynı zamanda önemli ölçüde daha az sorun yaşamalarına yardımcı olacağını ifade eder (Ellis,1991: s.141).

ABC modelinde her harf bir kavramı ifade eder ve ingilizce karşılıklarının baş harfleridir. A harfi bir bireyin davranışını, bir olayın kendisini harekete geçiren gücü ifade ederken B; bireyin A hakkındaki inancını ifade eder. C ise kişilerin olay ve sonrasındaki inanç sonucunda açığa çıkan duygusal ya da davranışsal tepkilerini veya bunu izleyen sonuçları ifade eder (Corey, 2005: s.300).

Ellis ilerleyen dönemde kuramını genişletmiştir. Teorik olan ABC kuramına tedavi süreci olarak değerlendirilebilecek DEF bölümlerini de eklemiştir. D bölümü bireylerin akılcı olmayan inançlarına meydan okumalarına olanak sağlayacak olan yöntemlerin uygulamaya geçirilmesidir. Bu süreç uygulanırken üç basamak takip edilir. Öncelikle akılcı olmayan inançları tespit etme, sonra bu düşünceleri sorgulama ve daha sonra da akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırt etme. E bölümü yani etki bölümü; D bölümündeki müdahale sonucu elde edilen akılcı ve akılcı olmayan inançların sonucunda ulaşılan yeni bakış açısının etkili davranış biçimi ve yaşam felsefesine dönüştüğü bölümdür. F bölümü de yani yeni duygu bölümüdür. Bireyler sahip oldukları akıldışı inanç ve düşüncelerini tespit sorgulama ve ayırt etme sonucu daha akılcı ve işlevsel inançlara dönüştürebilirlerse bunun sonucunda yeni bir duygu grubuna sahip olurlar Kuramın bileşenlerini sıralayacak olursak: A(Activating Event-Olay), B(Belief System-İnanç Sistemi), C (Consequences-Duyusal ve Davranışsal Sonuçlar), D (Disputing Intervention- Müdahale), E (Effect- Etki), F (New Feeling- Yeni Duygu) dir (Corey, 2005: s.300-303).

2.2.1.2. Akılcı İnançlar

ADDT'ye göre kişilerin inanç sistemleri akılcı inançlar (rational beliefs) ve akılcı olmayan inançlardan (irrational beliefs) meydana gelmektedir (Ellis,1963:s.59). Walen vd. (1980:s.72) akılcı ve akılcı olmayan inançları ifade ederken bunların gerçekliğin değerlendirilmesi ya da yorumlanması olduğunu ifade etmiştir.

İnançların doğası gereği tamamen değerlendirci olduğu kabul edilir ve inançlar ya rasyoneldir ya da irrasyoneldir. Rasyonel inançların bazı ortak özellikleri vardır bunlar: esnekler veya aşırı değildirler, gerçekle tutarlıdır, makul veya mantıklıdır büyük ölçüde işlevsel sonuçlar verirler (Dryden ve Neenan, 2004, s.7-8).

Walen ve diğerlerine (1980:s.73) göre akılcı inançlar yaşamla, gerçeklikle tutarlıdır ve mantıklıdır. Akılcı inançlar çoğunlukla kişileri güçlü duygulara ulaştırır fakat bu durum kişileri rahatsız etmez. Bu inançlar kişilerin yaşam doyumu sağlamalarına, içsel ve çevresel çelişkilerini azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Bu

sayede de kişiler çevrelerindeki diğer bireylerle bağılık ve ilgi geliştirirler bu sayede de kendilerini hayatla ilişkilendirirler.

2.2.1.3. Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançlar (irrational beliefs), nevrozlara yol açan duygusal sapmaların temelini oluşturan inançlardır (Ellis,1963:s.60). Büyük ölçüde işlevsiz sonuçlar doğuran akılcı olmayan inançlar katı veya aşırıdır, gerçekte tutarsızlıklarıyla dikkat çekerler ve ayrıca mantıksız ve anlamsızdırlar (Dryden ve Neenan, 2004, s.7-8).

Yaşadığımız toplumda çoğunlukla çocukluk döneminde kazanılan düşüncelerin, batıl inançların ve akılcı olmayan inançların oluşmasında ailelerin ve diğer kurumların büyük ve belirleyici bir etkisi vardır. Bu yeni bir düşünce değildir asırlardır filozoflar ve düşünürlerde aynı şeyleri söylemişlerdir. Toplumlarda değer olarak görülen dogmatik olarak savunulan birçok inanç, onu dile getirenler ve uygulayanlar tarafından nadiren incelenmiş ve sorgulanmıştır. Psikanaliz alanındaki çalışmalarda da toplumsal olarak telkin edilen batıl inanış ve önyargıların rahatsızlıklara yol açtığına altı çizilmiştir. Bireylerin kazanacağı felsefi bakış açısının nevrotik eğilimleri önemli ölçüde azaltacağı kanısına varılmıştır (Ellis,1963:s.61).

Ellis (1963:s.61-88) duygusal sapmaların düşünsel temelleri hakkında daha özgün olmak amacıyla yaygın olarak nevroza yol açan ve kaçınılmaz olarak görünen temel mantıksız ve irrasyonel fikirlerin ana hatlarını çizmiştir. Bu fikirlerin çeşitli şekillerde sınıflandırılabilineceği, oluşturulan listenin kesin veya örtüşmez olmadığını belirtmiştir. Akılcı olmayan inançlar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1.Yetişkin bir insan kendi topluluğundaki hemen hemen her önemli kişi tarafından sevilmesi veya onaylanması: Çocukların sevgi ve onaya ihtiyaç duydukları gibi yetişkinlerin de yakın temasta bulundukları pek çok kişi tarafından sevimliliği ve onaylanmaları şüphesiz arzu edilen bir durumdur. Ama yetişkinlerin çevrelerinde kendileri için önemli olduğunu düşündükleri hemen her kişi tarafından kabul edilmelerinin kesinlikle gerekli olup olmadığı tartışmalıdır. Onayı alınmak istenen herkes tarafından onaylanmayı beklemek, mükemmeliyetçi, ulaşılmaz bir hedef

belirler. Bireyler için önemli kişiler tarafından onaylanılsa bile gerçekten onaylanıp onaylanmadığını düşünmek bireylerde kaygıya neden olacaktır. Ve ne kadar çabalanırsa çabalansın, bireylerin her zaman sevimli olması imkânsızdır. Onayına çok değer verilen bazı kişiler, kendi içsel önyargıları nedeniyle, ister istemez o kişiden hoşlanmayacak veya kayıtsız kalacaktır. Bireyler bu inanca sahip olursa enerjilerinin büyük kısmını onay almaya harcayacak ve kendi istek arzularından vazgeçmek zorunda kalacaktır.

2.Kişi kendisini değerli görebilmesi için mümkün olan her açıdan tam anlamıyla yetkin, yeterli ve başarılı olmalı: İçinde yaşanan toplumda çoğu insan mümkün olan her açıdan en azından önemli bir açıdan tam anlamıyla yetkin, yeterli ve başarılı olmadıkları takdirde değersiz olduklarına inanmaktadır. Bu, birkaç nedenden ötürü mantıksız bir düşüncedir. Hiçbir insan her açıdan ya da çoğu açıdan mükemmel derecede yetkin ve usta olamaz. Bir işte, oyunda veya sanatsal bir çabada başarılı olmanın gerçek avantajları olduğundan, oldukça başarılı olmaya çalışmak yeterince mantıklıdır. Ancak kişinin mutlaka başarılı olmasını talep etmek, kendini kaygıya ve kişisel değersizlik duygularına itmektedir. Başarmanın belirgin avantajları olsa da, zorlayıcı başarı dürtüleri genellikle aşırı stres, hipertansiyon ve kişinin kendi fiziksel sınırlarının ötesine geçmeye zorlanmasıyla sonuçlanır. Bunun sonucunda da çeşitli psikosomatik hastalıklar ortaya çıkar. Kişinin yetkin ve başarılı olması gerektiği inancına odaklanmak çoğu zaman kişiyi mutlu yaşamın ana hedefinden uzaklaştırır. Başarıya aşırı önem vermek normalde kişinin risk almaktan, hata yapmaktan ve belirli görevlerde başarısız olmaktan büyük korkular duymasına neden olur; bu korkuların hepsi de kişinin uğruna çabaladığı başarıyı sabote etme eğilimindedir.

3.Bazı insanlar kötü veya art niyetlidir ve kötülüklerinden dolayı ciddi şekilde suçlanmaları ve cezalandırılmalıdırlar: Pek çok insan bazı insanların -özellikle de kendilerinin- kötü olduğuna; kötü oldukları için ahlaksız eylemlerde bulunduklarına üzülür ve öfkelenir ve kişilerin böyle davranmalarını önlemenin tek yolunun onları suçlamak ve cezalandırmak olduğuna inanırlar. Mutlak gerçek ve özgür irade ifadeleri bireyseldir ve tanımsaldır bu ifadeler ne kanıtlanabilir ne de çürütülebilir. "Kötü" bir eylem bireyleri "kötü" bir insan yapmaz. Bireyler hata yapabilir bu noktada onları cezalandırmak yerine onları bu eylemlerinden dolayı uyarabiliriz.

İnsanlar biyososyal yapıları nedeniyle hata yapabilirler hata yapmaları beklenir. Bunu gözardı etmek ve insanların mükemmel olmalarını beklemek bizim zihnimizdeki mükemmel insan tanımına uygun hareket etmelerini beklemek gerçekçi değildir. Bireylerin bilgisizliklerinden dolayı yapmış oldukları hatalarda onların nesnel olarak yeniden eğitilmesi uzun vadede duygusal olarak cezalandırılmalarından daha faydalı olacağı ve hatanın azalmasına yol açacağı söylenebilir. Bireyler kendilerine göre yanlış olan davranışlara onların gözünden bakarsa yanlış adlandırılan davranışlara bakış açısı değişebilir. Bunların yanında bireyler kendi davranışlarını değerlendirirken de insan olduğunu hata yapabileceğini hata yaptığında bu durumdan nasıl ders çıkarabileceğini değerlendirmelidir.

4. İşler çok istenildiği gibi olmazsa bu bir felakettir: Dünyada milyonlarca insan, işler istedikleri gibi gitmediğinde korkunç derecede üzgün ve mutsuz hissederler. Bu insanların ısrarla elde etmek istedikleri şeyi elde edemediklerinde belirgin bir şekilde hayal kırıklığına uğramaları elbette normaldir. Ancak hayal kırıklığına uğradıkları için belirgin ve kalıcı bir şekilde depresyona girmeleri veya öfkelenmelerinin birçok nedeni vardır. Kötü insanlardan veya koşullardan hoşlanmamak son derece makuldür. Her şey olduğundan farklı olsaydı ya da hayattan istediklerimizi elde etseydik çoğu zaman güzel olurdu. Ancak istediğimizi elde etsek iyi olacağı gerçeği, ne olanları değiştirir ne de böyle olmadığında ağlamamız için bize mantıklı bir neden verir. Belirli bir dizi koşul için sürekli veya aşırı derecede üzölmek, bunları daha iyi hale getirmemize nadiren yardımcı olacaktır. Aksine, hayatın tatsız gerçekleri karşısında bireyler kendini ne kadar üzerse, mevcut koşulları iyileştirme çabalarında o kadar dağınık ve etkisiz olma eğiliminde olur. İşler olmasını istendiği gibi gitmediğinde, bunları değiştirmek için kesinlikle çaba gösterilmeli ve çoğu zaman da büyük bir gayretle çalışmalı. Ancak bunları değiştirmek (bir süreliğine veya sonsuza kadar) imkânsız olduğunda - ne yazık ki çoğu zaman olduğu gibi - yapılacak tek akli başında şey, felsefi olarak kaderimize boyun eğmek ve her şeyi olduğu gibi kabul etmektir. İlk bakışta hayal kırıklığının kaçınılmaz olarak saldırganlığa yol açtığına dair önemli kanıtlar varmış gibi görünse de, kanıtların daha ayrıntılı bir incelemesi, düşmanlığa ve saldırganlığa asıl neden olan şeyin hayal kırıklığının kendisi değil, kişinin bu hayal kırıklığına yönelik öznel ve ahlakçı tutumu olduğunu gösterecektir.

5. İnsanların mutsuzluğu dış etmenlerden kaynaklanır ve insanların üzüntülerini ve rahatsızlıklarını kontrol etme yetenekleri çok azdır: Birçok insan, diğer insanların ve olayların kendilerini mutsuz ettiğine ve bu dış etmenlerin farklı olmaları durumunda mutsuz olmayacaklarına inanır. Belirli olumsuz durumlar ortaya çıktığında üzüleceklerini ve bu durumlarda kendileri ya da duyguları üzerinde hiçbir kontrole sahip olmadıklarını düşünürler. Diğer insanlar ve olaylar, size fiziksel olarak saldırmak veya sizi para ve yiyecek gibi bazı somut tatminlerden mahrum bırakmak dışında size zarar vermek için çok az şey yapabilirler. Bireyler kendilerinin zarar görmesine özellikle izin vermediği ya da gerçekten zarar görmelerini sağlamadığı sürece, salt sözlü ya da jestsel saldırılardan zarar görülmesi mümkün değildir. Bireylere zarar veren asla başkalarının sözleri ya da jestleri değil, kişilerin bu sembollere karşı tutumları ve tepkileridir. Örneğin "Arkadaşlarım kaba davrandığında bu beni incitiyor" düşüncesi akılcı olmayan bir inançtır. "Kendime, arkadaşlarımın kaba olmasının korkunç olduğunu söyleyerek kendimi rahatsız ediyorum" inancı atıfı dış kaynağa değil kişinin kendisine çevirir ve bunu yapan da bireylerin kendisidir. Birçok insan duygularını kontrol edemediklerine ve bu nedenle ne yaparlarsa yapsınlar mutsuzluğun kendilerini zorladığına inansa da, bu düşünce oldukça yanlıştır. Gerçek şu ki, toplumdaki çoğu insan için duygularını değiştirmek veya kontrol etmek zordur, çünkü bunu nadiren yapmaya çalışırlar ve bu konuda çok az pratik yaparlar. Ya da ara sıra duygularını kontrol etmeye çalıştıklarında, bunu kararlı bir şekilde yapmazlar baştan savma veya aceleci bir şekilde yaparlar. Bu kişiler duygularını ruhani yani neredeyse insani olmayan süreçler olarak görmeyi bırakıp gerçekçi bir şekilde büyük ölçüde algılardan, düşüncelerden, değerlendirmelerden ve içselleştirilmiş cümlelerden ibaret olarak görselerdi, onları değiştirmenin mümkün olduğunu görecektir.

6. Bir şey tehlikeli ya da korkutucu ise bu konuda son derece endişeli olmalı ve bunun gerçekleşme olasılığı üzerinde durmalı: Birçok insan eğer tehlikedelerse ya da başlarına korkutucu bir olay gelme ihtimali varsa, bu gerçek ya da potansiyel tehlike hakkında endişelenmeye devam etmeleri gerektiğine inanıyor. Tehlikeli bir olasılığın nasıl öneneceğini düşünmek, bunu önlemek için plan yapmak veya gerçekleşmesi halinde bunu başarılı şekilde karşılamak için pratik yapmak genellikle akıllıcadır. Ancak "kaygı", "endişe" veya "yoğun korku" olarak hissettiğiniz şey nadiren önleyici

veya yapıcı niteliktedir. Kaygılanmak çoğu zaman gerçek bir tehlikeyi önlemek için etkili bir şeyler yapmamızı ciddi şekilde engeller. Olası bir tehlike karşısında aşırı derecede endişelenir veya aşırı kaygı duyarsanız, genellikle o kadar heyecanlı ve sinirli olursunuz ki, bu "tehlikenin" gerçek mi yoksa abartılı mı olduğunu objektif olarak gözlemlemeniz engellenir. Endişe ya da aşırı endişe çoğu zaman belirli bir durumun "zararlı" olduğuna dair gerçekte hiçbir dayanağı olmayan düşüncelere yol açar. Bazı vahim olayların gerçekleşme olasılığı üzerine yoğun bir şekilde endişelenmek, çoğu durumda olayın gerçekleşmesini engellemeyeceği gibi, çoğu zaman olayın gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır. Yoğun kaygı bizi hata yapmaya itecektir. Bazı durumlarda önlemenin kaçınılmaz olduğu zamanlarda o olaylar hakkında düşünmek o durumu engellemeyeceği gibi bu günleri de kaçırmamıza neden olacaktır.

7. Yaşamdaki zorluklar ve sorumluluklarla yüzleşmek yerine bunlardan kaçınmalı: Pek çok insan yalnızca "kolay" ya da "doğal" olarak gelen ya da keyifli olan şeyleri yapmanın ve yaşamdaki belli zorluklardan ve sorumluluklardan kaçınmanın çok daha kolay olduğunu düşünür. Hayatın zorluklarından kurtulmanın kolay bir yolu olduğu fikri, yalnızca karar anında kaçınmanın kolaylığını göz önünde bulundurur ve kaçınmanın yol açtığı pek çok sorun ve sıkıntıyı dikkate almaz. Kişi anlık olarak o sıkıntıdan kurtulur ancak, o rahatlama anı geçtiğinde kişi kendini ve kaybettiklerini değerlendirmeye başlar. Dolayısıyla o anki "zevk" saatler, günler, hatta yıllar sürecektir bir mutsuzluğa yol açabilir. Bir durumdan kaçınmak için harcanan enerji o işi yapmaktan çoğu zaman çok daha fazladır. Çünkü kaçınabilmek için saatlerce kendi kendinizle tartışabilir, kendi kendinize işkence edebilir ve ustaca komplo ve entrikalar kurabilirsiniz ve bu şekilde kendiniz için yarattığınız rahatsızlık, kendinizi gerçekten bu göreve adanmış olduğunuzda var olacağını hayal ettiğiniz rahatsızlıktan on kat daha büyük olabilir. Özgüven biz birşeyleri yapıp başarabildikçe ortaya çıkar kaçınmalar yüzünden bu olasılığı da elimizden kaçırmış oluyoruz. İnsanlar kaçınmalarla dolu bir yaşamın çok rahat ve ödüllendirici bir yaşam olduğunu değerlendirirler ama insanlar pasif bir şekilde oturduklarında ya da hiç bir şey yapmadıklarında değil bir şeye kendini adadıklarında, dahil olduklarında daha mutlu olurlar.

8. İnsanlar kendisinden daha güçlü güvenebileceği insanlara bağımlı olmalıdır:

Teorik olarak özgürlük ve bağımsızlığı destekliyor olsak da, birçoğumuz başkalarına bağımlı olmamız gerektiğine ve güvenmek için kendimizden daha güçlü birine ihtiyacımız olduğuna inanıyor gibi görünüyoruz. Toplumda bireyler birbirine bağımlı olsa da başkalarının bizim için seçimler yapmasına gerek yoktur ve işbirlikçi olmayla itaatkar olma karıştırılmamalıdır. Bağımlı olduğu takdirde bireyler kendi yaşantılarını değil bağımlı olduğu bireylerin yaşantısını yaşamaya başlar hayatlarında sevdiği ve bağlandığı şeylerden vazgeçmek zorunda kalabilir. Başkalarına ne kadar çok güvenirse, bu şeyleri kendisi için yapma ve sonuç olarak bunları yaparak öğrenme eğilimi o kadar az olacaktır. Bu, ne kadar bağımlı olunursa, o kadar bağımlı olma eğiliminde olunacağı anlamına gelir.

9. İnsanların geçmişleri bugünkü davranışları üzerinde çok önemli bir belirleyicidir ve bir şey bir zamanlar kişinin hayatını güçlü bir şekilde etkilediği için sonsuza dek etkiler. Birçok insan, bazı durumların bir zamanlar yaşamlarını önemli ölçüde etkilediği ya da varoluşlarına uygun olduğu için sonsuza dek öyle kalması gerektiğine inanıyor ve bu düşünceye göre hareket ediyor. Bireyler geçmişteki davranışlarını aşırı genelleyip uyması gereken kurallar haline getirirse sorun yaşar. Geçmişte bazı davranışlar gereklilik sonucu yapılmış olabilir ama bu durum şimdi bugünde aynı davranışın yapılmasını gerektirmez. Geçmişte başarıyla uygulanan çözümlerden ne kadar çok etkilenilirse, mevcut sorunlar için daha iyi olası alternatif çözümler bulma olasılığı o kadar azalacaktır. Geçmiş şimdiki zamanda sorunları çözmeye çalışmamak için bir bahane olarak kullanmak çoğu zaman duygusal rahatsızlığın en kısır döngüsüne yol açar.

10. Kişiler başkalarının sorunları ve rahatsızlıkları karşısında üzölmelidir: Pek çok insan başkalarının yaptıklarının ya da inandıklarının kendi varoluşları için çok önemli olduğunu ve bu nedenle başkalarının sorunları ve rahatsızlıkları karşısında belirgin bir şekilde üzölmeleri gerektiğini düşünöyor. Diğer insanların sorunlarının çoğu zaman bizimle çok az ilgisi vardır ya da hiç ilgisi yoktur ve bizden farklı olduklarında ya da yanlış olduğunu düşöndükleri bir şekilde davrandıklarında gereksiz yere üzölmek için bir neden yoktur. İnsanların yaşamış oldukları sorunlarının çözümlüne yönelik yapabilecekleri bir şey varsa yardım ya da yönlendirme yapılabilir ama üzölmek yapılması gereken şeyler arasında değildir. Başka insanların kişileri rahatsız eden davranışlarını değörlendirirken de dikkatli bir

değerlendirme yapılması gerekiyor. Bazen bir kişiyi rahatsız eden şey karşı tarafın davranışı değil kişinin bu davranışı yorumlama biçimidir. Bireyler bazen başkaları adına üzülmenin sihirli bir şekilde onların davranışlarını daha iyi hale getireceğine inanır. Ama bu böyle değildir. Bireylerin kendisini kontrol etmek ve değiştirmek için muazzam bir gücü olsa da aslında başkalarını değiştirmek için çok az gücü vardır.

11. İnsan sorunlarının her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözümü vardır ve bu mükemmel çözüm bulunamazsa felaket olur: Bireyler kendilerini kuşatan sorunlara mükemmel, kesin çözümler bulmaları gerektiğine ve kusurlu ve belirsiz bir dünyada yaşamak zorunda kalırlarsa mutlu bir şekilde hayatta kalamayacaklarına inanırlar. Söylenebileceği kadarıyla, dünyada kesinlik, mükemmellik ya da mutlak gerçek yoktur. Bireylerin hoşuna gitse de gitmese de bir olasılık ve şans dünyasında yaşamaktadırlar ve kendileri dışındaki hiçbir şeyden emin olamazlar. İşler böyle olduğuna ve kesinlik arayışının sadece yanlış beklentilere ve bu beklentilere yönelik kaygıyı artırabileceğine göre, yapılacak en makul şey gerçekliği kabul etmektir. Ve bu kabulün sonucunda kendilerinin onu tam olarak bilmesi gerektiğini veya tamamen kontrol etmesi gerektiğini ya da tüm sorunlarına mükemmel çözümler bulması gerektiğini söylememelidir. Kişiler her soruna yönelik mükemmel çözümleri olması gerektiğine inanırsa bazı acil durumlarda ellerinde bir çözüm olmadığı dönemlerde çok küçük sorunlar bile felakete dönüşebilir. Sürekli bir mükemmelliyetçilik halinde olmak hayatta birçok alanda adım atılmasını ve yeni deneyimler yaşanılmasını engelleyecektir.

2.3. ÖRTÜK ZÊKA KURAMI

Örtük zêka teorisi kişilerin zêkaya yönelik inançlarını açıklamak amacıyla Dweck (1986) tarafından ortaya atılmıştır. Örtük Zêka Teorisi (implicit theories of intelligence) kavramı kişilerin bireysel niteliklerinin şekillendirilebilirliğine ilişkin temel varsayımlar olarak tanımlanmaktadır (Dweck vd. 1995: s.323). Kavram; zêkaya yönelik anlayışlar nadiren açık hale getirildikleri için "örtük" olarak adlandırılır ve bilimsel bir teori gibi, tahminlerde bulunmak ve kişinin dünyasındaki olayların anlamını değerlendirmek için bir çerçeve oluşturduğu için de "teori" olarak adlandırılır (Yeager ve Dweck, 2012: s.303).

Dweck ve Leggett, (1988:s.263) örtük zêka teorisini kişilerin sahip oldukları yetenek ve yeterliliklere bakış açılarını ve bunları nasıl değerlendirdiklerini inceler. Kaplan ve Maehr (2007: s.142) örtük zêka anlayışını kişilerin bir alanda başarı sağlamaları ve sağladıkları başarıyı sürdürebilmelerine yardımcı olan, süreçte onlara motivasyon sağlayan kaynakları ve bu süreçte izledikleri yolu seçme sebepleri olarak açıklar. Abd-El-Fattah ve Yates (2006:s.1)' e göre örtük zêka teorisi zêkanın hangi ölçüde geliştirilebilir olarak görüldüğüyle ilgili bir özelliktir. Palancı vd. (2010: s.32) örtük zêka teorisini kişilerin bireysel öğrenme ve ilerleme, gelişme aşamalarına dönük bakış açıları, başarı ve sorumluluklarına ait tutumlarını ifade eden açıklamalar olarak açıklamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde örtük zêka teorisinin farklı şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Kuram ilk olarak Dweck ve Leggett, (1988:s.263) tarafından Örtük Zêka Teorisi (Implicit Theories of Intelligence) olarak ortaya atılmıştır daha sonra Nicholls (1984: s.328) bu kuramı Başarı Motivasyonu Kuramı (Achievement Motivation) olarak isimlendirmiştir. Bu kuramı Ames (1992: s.261) de Başarı Hedefleri Kuramı (Achievement Goals) olarak isimlendirmiş son olarak da kuram Elliot (1999: s.170) tarafından Başarı Amaçları Teorisi (Achievement Goals Theory) olarak adlandırılmıştır. İsimleri değişse de içerikler incelendiğinde belirtilen kavramlarda benzer yapı ve özelliklerden bahsedildiği farkedilmiştir. Yaklaşımın hedefine göre isimlendirme yapıldığı merkezde yer alan kavram doğrultusunda isimlendirildiği gözlemlenmiştir. Bu araştırmada Dweck ve Leggett, (1988:s.263) tarafından geliştirilen Örtük Zêka Teorisi (Implicit Theories of Intelligence) kapsamında değerlendirme yapıldığı için Örtük Zêka kavramı kullanılacak. Araştırmada örtük zêka kavramı zêkaya yönelik inançlar boyutunda değerlendirilecek ve iki boyutta incelenecektir.

Dweck tarafından geliştirilen örtük zêka kuramı zekâ ile ilgili birbiriyle zıt iki inanç üzerine yapılandırılmıştır (Braten & Stromso, 2004:s.372). Bu kuramda zêka geliştirilebilirlik yönünden değerlendirilir ve iki alt boyutta incelenir. Bu alt boyutlar büyüme zihniyeti ve sabit zihniyet alt boyutlarıdır. Eğer birey büyüme zihniyetine sahipse zêkanın arttırılabilir bir kavram olduğuna ve yeni becerilerin kazanılabileceğine inanır. Birey tam tersi sabit zihniyete sahipse de zêkanın sabit arttırılamayan bir kavram olduğuna ve yeni becerilerin öğrenilemeyeceğine

inanmaktadır (Dweck vd., 1995: s.325).

2.3.1. Büyüme Zihniyeti

Örtük zêka kuramı kapsamında değerlendirilen alt boyutlardan ilki olan büyüme zihniyeti (growth mindset), kişilerin sahip oldukları zêka, beceri ve bilgi gibi özelliklerin aslında değiştirilebilir, kontrol edilebilir ve geliştirilebilir özellikler olduğuna dair var olan inançları kapsar (Dweck ve Leggett, 1988: s.267).

Büyüme zihniyetine sahip olan kişiler sahip oldukları zêkalarının gelişebilir olduğuna, göstermiş oldukları gayret ve katılım yoluyla bunun arttırılabileceğine inanmaktadırlar. Bu sebeple kendilerine göre zorlayıcı görevleri seçerler ve var olan yeteneklerini geliştirebilmek için bir çaba içerisindeyler (Alesi vd., 2016: s.1). Bu kişiler için sonuçtan daha ziyade süreç önemlidir, gelişmek için çabalamak yeteneklerini ve zêkalarını ispatlamaktan çok daha önemlidir (Wyner, 2004: s.12). Büyüme zihniyetine sahip bireyler öğrenme açısından teşvik edici olan zorlayıcı görevlerde daha istekli olma eğilimindedirler (Dweck & Molden, 2005:s.126). Bu bireyler zorlayıcı görevler karşısında sabit zihniyete sahip bireylere oranla daha az kaygı yaşamaktadırlar (Hong, Dweck, & Chiu, 1999:s.203).

Pintrich (2000:s.100) ' e göre büyüme zihniyetine sahip bireyler öğrenmeye daha fazla önem vermekte, yeni bilgiler öğrenme ve beceriler geliştirmeye istekli olmakta, hedeflerine ulaşmak için hedefleri doğrultusunda uzmanlaşmaktadırlar. Ayrıca büyüme zihniyetine sahip kişiler bir konuda başarısızlık yaşamışlarsa bu durumu başarısızlık olarak algılamamaktadırlar, bu durum onlara göre gelişimlerine katkı sağlayan bir durumdur (Elliot, 2005: s.53). Bu zihniyete sahip bireyler zorlayıcı durumlarla karşı karşıya geldiklerinde yaşıtlarına oranla daha fazla çaba gösterme eğilimindedirler (Mangels vd., 2006:s.80).

Büyüme zihniyeti baskın olan kişiler en yüksek performans ve öğrenmeyi hedeflerler ve bu bağlamdaki bilgiler onlar için oldukça önemlidir. Onlar normal düzeydeki performans ve öğrenmelerle ilgilenmezler. Kendilerini değerlendirirken, çevrelerindeki kişilerin değer yargılarına değil kendi değer yargılarında değerlendirme yaparlar (Jagacinski ve Strickland, 2000: s.194). Bu anlayışa sahip bireyler eğer başarısızlık yaşarlarsa bunun nedenini araştırırken kendilerini

değerlendirirler ve bu başarısızlığın çabalarının ya da çalışma yöntemlerinin eksikliğinden kaynaklandığını düşünürler (Roedel & Schraw, 1995:s.466).

2.3.2. Sabit Zihniyet

Örtük zêka teorisi kapsamında değerlendirilen ikinci alt boyut ise sabit zihniyettir (fixed mindset). Sabit zihniyet kavramı kişilerin sahip oldukları zêka, beceri ve bilgi gibi özelliklerin değiştirilemez, geliştirilemez ve kişilerce kontrol edilemez olduğunu söyleyen inançlar olarak değerlendirilir (Dweck ve Leggett, 1988: s.267).

Sabit zihniyete sahip bireyler başarılarını ve yeteneklerini başka insanlarına göstermek istedikleri için kolay bir şekilde ve hızlıca yapılabilecek işlere istekli olurlar. Ve tam tersi başarısız olacakları ya da daha düşük performans sergileme ihtimali olan işlerden de olabildiğince kaçınırlar (Dweck & Leggett, 1988:s.262). Sabit zihniyet anlayışına sahip kişiler için herhangi bir performansı sergilemek ya da bir işi öğrenmekten daha ziyade çevrelerindeki bireylerin düşünceleri önemlidir. Bu kişilerin odak noktası çevresindeki insanlardır ve onları etkilemek önemlidir. Çevrelerindeki insanların durumları ve onlardan daha yetenekli, bilgili olmak ve bu durumu kanıtlamak oldukça önemlidir (Pajares, vd., 2000: s.406).

Bu anlayışa sahip bireylerin süreç içerisinde hata yapmaları durumunda direnmeyip geri çekilme oranları oldukça yüksektir (Chiu, Hong & Dweck, 1997:s.24). Ayrıca bu bireylerin süreç içerisinde güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarında vazgeçme ihtimalleri büyüme zihniyetine sahip bireylere oranla oldukça yüksektir (Dupeyrat & Mariné, 2005:s.52).

Bu anlayışa sahip kişiler bir konuda başarısız olduklarında bu durumu yeteneksizlik olarak görür ve kendilerini çaresiz hissederler (Elliot, 2005: s.53). Süreçten daha çok sonuç önemli olan bu kişiler çevrelerindeki kişilerden daha az çaba göstermiş olsalar da daha yetenekli olduklarını göstermeye çalışırlar. Bu durumlarda aslında bize sabit zihniyete sahip bireylerin dışsal motivasyonuna sahip olduklarını göstermektedir (Wyner, 2004: s.12).

Bu anlayışa sahip bireyler süreçte yaşadıkları negatif durumların suçlusu olarak

kendilerini görürler ve yaşanan bu başarısızlığı zeka düzeyinin düşüklüğüyle ilişkilendirirler (Dweck, Chiu & Hong, 1995:s.272).

2.4. ALAN YAZINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Üstbilişsel Farkındalık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar şunlardır:

Erdoğan ve Dikicigil' in (2018) 281 öğretmen adayı üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri, akademik ortalamaları ve aile gelir düzeyleri üstbilişsel farkındalığa göre farklılık göstermemektedir.

Bars 'ın(2016) 1475 öğretmen adayı üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik, problem çözme ve üstbilişsel farkındalıklarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada bu üç alanın birbiriyle ilişki içerisinde olduğu bunun yanında üstbilişsel farkındalığın mesleki özyeterlilik ve problem çözme değişkenlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Barın' ın (2016) karma desenle, nicel ve nitel tekniklerle yapmış olduğu araştırmasında üstbilişsel farkındalık yöntemlerinin problem çözme süreçlerinde başarı sağladığı gözlemlenmiştir. Katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler sonucunda oluşturulan grupların çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğitime yönelik olumlu bir tutumda olduğu ve deney grubunun üstbilişsel farkındalık stratejilerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir.

Ayhan'ın (2016) öğretmen adayları üzerinde sürekli kaygı düzeyleri ile üstbilişsel farkındalık ilişkisini belirlemek için yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kaçar ve Sarıçam' ın (2015) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Artan

üstbilişsel farkındalık düzeyi matematik kaygısını azaltmaktadır. Ayrıca olumsuz bışüstü farkındalık düzeyi kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi, cinsiyet ve mezun olunan lise türü üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyi için anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Koç ve Karadağ'ın (2013) ortaokula devam eden öğrencilerin üzerinde yapmış oldukları araştırmada katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmezken üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür.

Karakelle' nin (2012) 108 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada katılımcıların bilişsel farkındalıkları, düşünme ihtiyaçları ve problem çözme algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında problem çözme algısının bilişsel farkındalığı %36 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Bağçeci ve diğerlerinin (2011) 194 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada ortaokula devam etmekte olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile seviye belirleme sınavı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile seviye belirleme sınavı başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkeklere göre anlamlı bir oranda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ekenel'in (2005) 480 lise öğrencisi ile yapmış olduğu araştırmada katılımcıların üstbilişsel öğrenme stratejileri ile sınav kaygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğrencilerin matematiksel başarısının artırılması için üstbilişsel becerilerden değerlendirme ve planlanmanın geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinin azaltılması gerektiği tespit edilmiştir.

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar şunlardır:

Zakaria, Yazid ve Ahmad'ın (2009) 378 lise öğrencisi üzerinde yapmış

oldukları araştırmada lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile matematik alanındaki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmazken üstbilişsel farkındalık ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Batha ve Carroll'un (2007) 98 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada üstbilişsel farkındalık yöntemlerine dayalı öğretimin katılımcıların karar verme performansına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre karar verme düzeyi ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın alt boyutlarından bilişin düzenlenmesi boyutu karar verme performansına biliş bilgisi boyutundan daha büyük etki sağlamıştır.

Coitinho'nun (2007) 179 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu araştırmada katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları, başarı yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrenme yönelimleri ile de akademik başarı ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalığa yönelik becerilerin akademik başarının artırılmasında önemli olduğu saptanmıştır.

Chisholm'ün (1999) yılında 122 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile eleştirel düşünme, cinsiyet rolü tanımlaması ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyet rolü tanımlaması, cinsiyet ve eleştirel düşünme ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmesinin yanında üstbilişsel farkındalığa ve eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Vadhan ve Stander' ın (1994) 109 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin test performansları ile üstbilişsel farkındalıklarının ilişkisine bakılmıştır. Öğrencilere sınavlardan almayı bekledikleri puanlar sorulmuştur. Sınavdan umut edilen puan ile tahmin edilen puan arasında olan puan azaldıkça üstbilişsel farkındalığın da arttığı gözlemlenmiştir. Bireylerin üstbilişsel farkındalık becerileri arttıkça daha gerçekçi beklentiler içerisinde olduğu

gözlemlenmiştir.

2.4.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Akılcı olmayan inançlar ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar şunlardır:

Parmaksız'ın (2020) 221 katılımcı ile yapmış olduğu araştırmada katılımcıların akılcı olmayan inanışları, yeme davranışları ve vücut algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında katılımcıların akılcı olmayan inançlar ile vücut algısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, akılcı olmayan inançlar ve yeme davranışları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inanç seviyesi arttıkça kendi vücutlarından hoşnut olma düzeyleri de düşmektedir. Ayrıca akılcı olmayan inanç seviyesi arttıkça bireylerin yeme davranışları da artmaktadır.

Yılmaz' ın (2019) 672 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada katılımcıların akılcı olmayan inançları ile öğrencilerin meslek seçimine yönelik kararsızlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre akılcı olmayan inançların alt boyutundaki dışsal kontrol, mükemmeliyetçilik ve özsaygı alanlarının lise öğrencilerin meslek seçimi noktasında kararsızlığa yol açan yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Gündüz' ün (2014) 301 Polis MYO öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları ve sosyal kaçınma davranışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyi ile olumsuz değerlendirme korkuları arasında olumlu olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları ile akılcı olmayan inançların alt ölçeği olan onay ihtiyacı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca akılcı olmayan inançlar sınıf düzeyine göre değişmektedir. İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin akılcı olmayan inanç seviyeleri birinci sınıfa devam eden öğrencilerden anlamlı şekilde daha az olduğu tespit edilmiştir.

Kartol' un (2013) 272 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada akılcı olmayan inançlar ile bireylerin duygusal zekaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre akılcı olmayan inanç seviyesi yüksek olan öğrencilerin koşullara ve çevreye adaptasyon düzeyleri, genel ruh hali düzeyleri, kişisel becerileri ve kaygı yönetimi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Göller'in (2010) 412 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile umutsuzluk düzeyleri ve depresyon düzeylerinin ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre ergenlerin duygusal sorumsuzluk alt boyutları akılcı olmayan inançları etkilemektedir.

Önem'in (2010) 509 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmasında akılcı olmayan inançların bireylerin öfke ve öfkeyi ifade etme şekillerini yordaması incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre akılcı olmayan inançların alt boyutu olan yüksek beklenti, suçlama eğilimi ve onay ihtiyacı sürekli öfkeyi anlamlı olarak yordamaktadır ayrıca suçlama eğilimi ve onay ihtiyacı bireylerin öfkeyi dışa vurma biçimlerini anlamlı olarak yordamaktadır. Suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk ve yüksek beklentiler de bireylerin öfkeyi kontrol etme biçimini anlamlı olarak yordamaktadır.

Akılcı olmayan inançlar ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar şunlardır:

Stephenson, Watson, Chen ve Morris'in (2017) 184 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı ve öz-şefkat arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre benlik saygısı kaygı ve depresyonu anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca öz-şefkat kaygı, düşük hayal kırıklığı toleransı ve depresyonu anlamlı olarak yordamaktadır. Akılcı olmayan inançların alt boyutu olan öz değer ile öz şefkat arasında da olumsuz anlamda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Samar, Walton ve McDermut'un (2013) 117 klinik katılımcı ve 125 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada kişilik özelliklerinin katılımcıların akılcı olmayan inançlarını yordaması incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sahip olunan kişilik özellikleri bireylerin akılcı olmayan inançlarını yordamaktadır. Ayrıca duygusallık alt boyutu akılcı olmayan inançlar düzeyi ve başarı ihtiyacı, adalet talebi, kendini ve diğerlerini aşağılama, rahatlık ihtiyacı ve onay ihtiyacı alt boyutlarını yordadığı görülmüştür. Sorumluluk alt boyutu ise bireylerin adalet talebi ve başarı

ihtiyacı alt boyutlarını yordamaktadır.

Browne, Dowd ve Freeamn'ın (2010) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların psikolojik probemlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançların girişkenlik problemleri, kaygı ve depresyon rahatsızlıkları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Harris, Davies ve Dryden'in (2006) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların bireylerin yaşadığı fizyolojik problemlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançların kalp rahatsızlıkları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil'in(2009) 601 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inançları ile benlik saygıları ve stresle başa çıkma yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin artması veya akılcı olmayan inanç düzeylerinin düşmesi problem odaklı başa çıkma davranışlarını artırmaktadır.

Noice ve Noice'in (2004) yapmış oldukları araştırmada akılcı olmayan inançlara sahip olan bireylerin diğer bireylere oranla ruhsal olarak daha dezavantajlı olduğunu belirlemişlerdir. Akılcı olmayan inançlar bireylerin umutsuzluk, kaygı, depresyon benzeri psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir.

Silverglade vd. nin (1994) 203 ergen üzerinde yapmış oldukları araştırmada akılcı olmayan inançların ergenlerin astım düzeyleri, kaygı, depresyon ve hostilete düzeyleri ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireylerin astım hastalığı düzeyleri ile kaygı, akılcı olmayan inançlar, hostilete ve depresyonun doğru orantıda ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir

2.4.3. Örtük Zêka Anlayışı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Örtük zekâ anlayışı ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar şunlardır:

Gül' ün (2021) 732 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada örtük zeka ile psikolojik sağlık ve psikolojik iyilik hali ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında lise öğrencilerinin sabit zihniyetleri ile psikolojik sağlık ve psikolojik iyilik hali arasında negatif yönlü anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Büyüme zihniyeti ile de psikolojik sağlık ve psikolojik iyilik hali arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Bunun yanında sabit zihniyet ve büyüme zihniyetinin psikolojik sağlık ve psikolojik iyilik halini yordadığı gözlemlenmiştir.

Otru Kılıç' ın (2022) 840 katılımcı ile yapmış olduğu araştırmada yetişkinlerin bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeylerinin örtük zeka inançları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında iyimserlik, genel öz yeterlik ve bilişsel esneklik değişkenleri ile büyüme zihniyeti arasında pozitif yönde anlamlı iyimserlik, genel öz yeterlik ve bilişsel esneklik değişkenleri ile sabit zihniyet arasında da negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Kalafat ve Dilmaç'ın (2020) 563 ergen üzerinde yapmış oldukları araştırmada örtük zeka ile kimlik gelişimi ve bilişsel karmaşıklıkların ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ergenlerin büyüme zihniyetleri ile kimlik gelişimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin bilişsel karmaşıklıkları ile kimlik gelişimleri arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilişsel karmaşıklıkla örtük zekanın alt boyutları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise büyüme zihniyetinde negatif doğrusal, sabit zihniyette pozitif doğrusal ilişki gözlemlenmiştir.

Kösterlioğlu ve diğerlerinin (2019) 796 lise öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin örtük zeka anlayışları ile lise türü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin örtük zeka anlayışları ile başarı algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Örtük zeka ve lise türü ilişkisinde örtük zekanın alt boyutlarından performans- kaçınma, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma boyutlarının öğrencilerin okuduğu lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Örtük zeka anlayışının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Eryenen'in (2008) öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışlarının akademik özyeterlilikleri ve öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin örtük zêka anlayışları ile akademik özyeterlilikleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin örtük zêka anlayışları, öğretmenlik özyeterlilikleri ve akademik özyeterlilikleri öğrencilerin akademik başarıları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır ayrıca bu değişkenler akademik başarıyı yordamaktadır.

Büyükdere'nin (2006) 117 öğretmen ve 130 tiyatro oyuncusu üzerinde yapmış olduğu araştırmada örtük zêkanın hedef oryantasyonu onun da akış ve iş tatminine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan iki grup için de büyüme zihniyeti ile ustalık hedef yönelimi arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Ustalık hedef yönelimi ile akış duygusu arasında da iki grup için anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Tiyatro grubu içerisinde ustalık hedefini seçen katılımcıların iş tatminlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akın'ın (2006) 607 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zêkanın alt boyutu olan büyüme zihniyetine sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveyn tutumlarından demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Sabit zihniyete sahip öğrencilerin akademik başarı ve üstbilişsel farkındalıklarının düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Örtük zekâ anlayışı ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar şunlardır:

Zeng ve diğerlerinin (2016) ilkökul ve ortaokulda eğitim gören 1260 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada kişilerin örtük zêka anlayışları ile okul bağlılığı ve psikolojik iyi oluşları arasında psikolojik sağlamlığın arabuluculuk etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zêkanın alt boyutu olan büyüme zihniyetinin yüksek düzeydeki gelişimi, psikolojik sağlamlığın da artırılması ile çocukların okula bağlılığını ve psikolojik iyi oluşlarını arttıracak

öngörölmüştür.

Claro ve diğlerlerinin (2016) Şili'de liselerde eğitim gören 244.826 lise 10. sınıf öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada örtük zêka anlayışının başarı düzeyi ve ekonomik durum ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zêka anlayışı ile başarı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu örtük zêkanın alt boyutu büyüme zihniyetinin öğrencilerin başarı düzeyini güçlü bir şekilde yordadığı gözlemlenmiştir. Yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin büyüme zihniyetine sahip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu fakat düşük gelirli ailelerin çocuklarından büyüme zihniyetine sahip olan öğrencilerde yoksulluğun okul başarısına dair olumsuz etkisinin azaldığı bulunmuştur. Okul başarısı değerlendirildiğinde anne-babaların eğitim düzeyleri ile ailelerin gelir düzeyleri akademik başarıyı etkilemektedir.

Chen ve Wong'un (2014) 418 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları ile akademik başarıları ilişkisi Çin kültürü açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zêkanın alt boyutu olan büyüme zihniyetine sahip üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cautinho' nun (2007) ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada örtük zêka anlayışı, üst bilişsel beceriler ve akademik başarı arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zêkanın alt boyutlarından büyüme zihniyetinin akademik başarı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Archer' ın (1994) yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme oryantasyonlu olmaları onların kolay olmayan öğrenme görevlerini tercih etmeye eğimli olmalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde Dweck ve Elliot'un (1988) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre öğrenme oryantasyonuna sahip çocuklar yanlış yapma ihtimalleri olsa da zor öğrenme görevlerini tercih etmektedirler. Araştırmada öğrenme oryantasyonuna sahip çocukların becerilerini nasıl algılamalarına bakmaksızın varolan yeteneklerini arttırmayı hedefledikleri belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, örtük zeka ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle incelemek amacı ile ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında beraber değişiklik olup olmamasına eğer değişim varsa da bunun derecesini bulmaya çalışan bir modeldir (Karasar, 1998: s.81). Araştırmada daha sonra üstbilişsel farkındalık, örtük zeka ve akılcı olmayan inançlar ilişkisinde örtük zekanın yordayıcılığını incelemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenebilen ya da teorik değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte analiz edilebilmesini sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Bayram, 2011).

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesinde eğitim görmekte olan 413 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi herhangi bir olasılığa dayanmayan maddi imkanlar, zaman ve işgücü konularında sorunlar yaşanması durumunda uygulama kolaylığı ve kişilere erişim kolaylığı sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016: s.13). Araştırma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	231	55,9
	Erkek	182	44,1
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	27	6,7
	1 Kardeş	183	44,1
	2 Kardeş	153	37,3
	3 Kardeş	22	5,1
	4Kardeş ve üzeri	28	6,9
Yaş	18 yaş	20	5,1
	19 yaş	57	13,6
	20 yaş	104	25,4
	21 yaş	92	22,0
	22 yaş	27	6,80
	23 yaş	50	11,9
	24 yaş	63	15,3
	ve üzeri		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	132	32,2
	Ortaokul mezunu	43	10,2
	Lise mezunu	118	28,8
	Üniversite mezunu	120	28,8

Tablo 1 devamı:

Değişken	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Baba EğitimDüzeyi	Ortaokul mezunu	57	13,6
	Lise mezunu	93	22,0
	Üniversite mezunu	165	40,7
	Lisansüstü mezunu	22	5,1
Son Dönem AGNO	0-59,99	22	5,1
	60,00-69,99	41	10,2
	70,00-84,99	205	49,4
	85,00-100,00	145	35,4
Toplam		413	%100

Tablo 1' değerlendirildiğinde katılımcıların %55,9 'unun kadın, %44,1'inin ise erkek olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %5,1' inin 18 yaşında, %13,6'sının 19 yaşında, %25,4'ünün 20 yaşında, %22,0'ının 21 yaşında, %6,8'inin 22 yaşında, %11,9 'unun 23 yaşında ve %15,3' ünün 24 ve üzeri yaşta olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi dağılımları incelendiğinde, %3,1'i hazırlık sınıfında, %34,1'i 1. sınıfta, %29,5' i 2. sınıfta, %8,0' i 3. sınıfta, %25,2' si ise 4. sınıfta olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin son dönem ağırlıklı genel not ortalama dağılımlarına bakıldığında, %5,1 inin 0-59,00 aralığında, %10,2' sinin 60,00-69,99 aralığında, %49,4 ünün 70,00-84,99 aralığında ve %35,4'ünün ise 85,00-100 aralığında olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin kendisi dışındaki kardeş sayısına bakıldığında, %6,8'inin kardeşi olmadığı, %44,1'inin bir kardeşi olduğu, %37,3'ünün iki kardeşi olduğu, %5,1'ini 3 kardeşi olduğu ve %6,8'inin ise 4 ve üzeri kardeşi olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımlarına bakıldığında ise, %32,2'sinin ilköğretim mezunu, %10,2'sinin ortaokul mezunu, %28,8'inin lise mezunu, %28,8'inin üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumu dağılımı ise şöyledir, %18,6'sı ilköğretim mezunu, %13,6'sının ortaokul mezunu, %22,0'sinin lise mezunu, %40,7'sinin lisans mezunu olduğu ve %5,1'inin lisansüstü mezunu olduğu gözlemlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Kısa Formu ve Örtük Zêka Teorisi Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Form yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ve ağırlıklı not ortalaması gibi bilgileri içermektedir.

3.3.2. Örtük Zêka Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ)

Örtük Zêka Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ) 2006 yılında Abd –Fattah ve Yates tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta 7 madde olmak üzere toplamda 14 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları büyüme zihniyeti ve sabit zihniyettir. Ölçeğin geliştirilme amacı kişilerin zekâyâ dair inançlarını belirlemektir. Ölçek 4'lü likert tipi bir ölçektir ve maddeleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” dur.

Abd –Fattah ve Yates(2006) ölçeği İngilizce olarak geliştirmişlerdir. Ölçeğin dilimize uyarlanmasında orijinali ile ilişkisi incelenmiş ve korelasyonlara

bakılmıştır. Yapılan değerlendirmede dilsel eşdeğerlik için hesaplanan maddeler arası korelasyon.81-.96 arasında, büyüme zihniyeti için.92 ve sabit zihniyet için ise.95 dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekle birebir örtüşen bir yapı elde edilmiştir. Alt ölçeklerden sabit zihniyet toplam varyansın %25,04 ünü açıklarken büyüme zihniyeti ise toplam varyansın %17,27 sini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında bulunan maddeler için hesaplanan faktör yükleri büyüme zihniyeti için.50 ile .67, sabit zihniyet için ise .61 ile .76, arasında bulunmuştur (İlhan ve Çetin: 2013: s.204). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarındaki faktör yükleri sonuçları da şöyledir büyüme zihniyeti için.39 ile .59 arasında ve sabit zihniyet için .52 ile .73 aralığında değişkenlik göstermektedir(İlhan ve Çetin: 2013: s.206).

Örtük Zêka Teorisi Ölçeğinin(ÖZTÖ) güvenilirliğinin hesaplanmasında test yarılama, iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlılık hesaplama sonucunda alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı büyüme zihniyeti.71 ve sabit zihniyet .81dir. Test tekrar test yöntemi sonucu elde edilen korelasyon değerleri ise şöyledir büyüme zihniyeti .90 ve sabit zihniyet.95 dir. Uyarlama noktasında yapılan geçerlik çalışmalarında uyum geçerliği kullanılmıştır. Uyum geçerliği noktasında Akın ve Çetin'in (2007) uyarlamasını yaptığı Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda örtük zêka teorisi ölçeğinin büyüme zihniyeti alt boyutu ile başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme yönelimi alt boyutu ($r=69$) arasında ve örtük zêka teorisi ölçeğinin sabit zihniyet alt boyutu ile başarı yönelimleri ölçeğinin performans kaçınma ($r=46$) ile performans yaklaşma ($r=61$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (İlhan ve Çetin: 2013: s.208-209).

3.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" üç alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipte oluşturulan ölçeğin puanlaması 5:her zaman,4: genellikle,3:sık sık,2: nadiren ve 1: hiçbir zaman şeklindedir. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları da yargısal farkındalık, kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalıktır.

Orijinal dilde ve kültürde hazırlanan ölçeğin geliştirme sürecinde öncelikle literatür taranmış, bunun sonucunda madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra kapsam ve yapı geçerliği sağlanmış en sonunda da kararlılık ve iç tutarlılık açılarından güvenilirliği sağlanmıştır. Yapılan araştırmanın neticesinde ölçeği oluşturan 18 madde 3 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler de ölçeğin toplam varyansının %45.03'ünü açıklamaktadır. DFA sonuçlarına bakıldığında ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı hesaplandığında .75 bulunmuştur. Kararlılık açısından ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile değerlendirilmiş ve dört hafta sonunda yapılan iki uygulamada katılımcıların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu bunun yanında ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının da .70'den büyük olduğu görülmüştür. Yapılan analiz ve değerlendirmeler neticesinde geliştirilen ölçek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak değerlendirilmiştir.

3.3.4. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Kısa Formu(AOIÖ-K)

Türküm(2003) tarafından bireylerin akılcı olmayan inançlarını ölçülmesi amacıyla geliştirilen "Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Kısa Formu(AOIÖ-K) " üç alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipte oluşturulan ölçeğin puanlaması; tamamen uygun, oldukça uygun, kararsızım, biraz uygun, hiç uygun değil şeklindedir. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları da onaylama ihtiyacı, ben ve kişilerarası ilişkilerdir. Puanlama yapılırken toplam puanların artması akılcı olmayan inanç düzeyinin arttığını gösterir.

Ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilmesinde iç tutarlılığa ve test- tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Oluşturulan maddelere yönelik de madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve 0,50 ile 0,52 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise 0,75'tir. Test-tekrar test sonucu elde edilen korelasyona bakıldığında ise 0,81 olduğu hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliği incelenirken faktör analizi, zamandaş geçerlik ve Varimax döndürme yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin üç faktörlü olduğu, üç faktörün toplam varyansın %42,9'unu açıkladığı

gözlemlenmiştir (Türküm,2003).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin toplanması için Kocaeli Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi ve yüz yüze olarak iki şekilde toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması için kişisel bilgi formu, üstbilişsel farkındalık ölçeği, akılcı olmayan inançlar ölçeği kısa formu ve örtük zêka anlayışı ölçeğini içeren uygulama formu ve çevrimiçi form oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar gönüllü 413 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık 6 dakika sürmüştür. Araştırmada toplanan çevrimiçi veriler .xlsx (excel) çalışma dosyası formatında bilgisayara aktarılmış ve yüz yüze toplanan verilerde aktarılan verilere eklenmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada verilerin analizi yapılırken önce verilerde eksik veri olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma verileri çoğunlukla çevrimiçi olarak toplandığından eksik veri ile karşılaşmamıştır. Eksik veri değerlendirmesinden sonra araştırmadaki uç değerler kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonrası 7 veri uç değer olarak değerlendirilmiş ve veri setinden silinmiştir. Bunun sonucunda 406 veri ile değerlendirme ve analizlere devam edilmiştir. Araştırmada yer alan verilerin normallik testleri de yapılmıştır ve sonuçlarda verilerin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sebepten dolayı da araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının, akılcı olmayan inançlarının ve örtük zêka anlayışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının, akılcı olmayan inançlarının ve örtük zêka anlayışlarının yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve akademik başarı göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkide örtük zêkanın aracılık rolünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin düzenlenmesi ve çözümlenmesi, SPSS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışlarının seviyelerine ve araştırmanın alt problemlerine dair yapılan analizlerin detaylı bulgularına yer verilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN BULGULAR

➤ *Üstbilişsel Farkındalık, Akılcı Olmayan İnançlar ve Örtük Zêka Teorisi Ölçeklerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler*

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, akılcı olmayan inançlar ve örtük zêka teorisi ölçeklerine vermiş oldukları cevapların varsayımları test edilmiştir ve ölçeklere ait verilere normallik testi uygulanmıştır. Normallik testine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Normallik Analizi

Ölçekler	$\bar{X}$	Standart Hata	Çarpıklık	Kolmogorov -Smirnov		
				Basıklık	İstatistik	p
Üstbilişsel Farkındalık	67,43	0,453	-0,140	0,051	0,059	,002
Akılcı Olmayan İnanç	54,96	0,321	-0,251	-0,063	0,106	,000
Örtük Zêka	37,12	0,226	0,231	0,665	0,148	,000

Tabloya bakıldığında ölçek puanlarının ortalamalarının üstbilişsel farkındalık için 67,43 olduğu akılcı olmayan inançlar için 54,96 olduğu ve örtük zêka için 37,12 olduğu görülmüştür. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında bu

değerlerin çarpıklık için -0,251 ile 0,231 basıklık için ise -0,063 ile 0,665 aralığında olduğu görülmektedir. Mayers (2013:s.53) 100 ve üzeri örneklerde normallik analizlerinde +3 ve -3 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin aralığında olan dağılımların normal olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Ölçeklerin dağılımı normal olarak kabul edilmiştir

➤ *Birinci Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, akılcı olmayan inançları ve örtük zeka anlayışları ne düzeydedir?"*

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Yönelik Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ranj	$\bar{X}$	Ss
Kişisel Farkındalık	406	19,00	31,00	39,00	20,00	30,67	3,89
Organizasyonel Farkındalık	406	13,00	22,50	30,00	17,00	22,77	3,59
Yargısal Farkındalık	406	9,00	13,00	20,00	11,00	13,98	2,94
Üstbilişsel Farkındalık	406	44,00	67,50	87,00	43,00	67,43	9,13

Tabloya bakıldığında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları kişisel farkındalık için 30,67 organizasyonel farkındalık için 22,77, yargısal farkındalık için de 13,98'dir ve üstbilişsel farkındalık genel ortalaması 67,43' dür. Ranj değerleri kişisel farkındalık için 20,00 organizasyonel farkındalık için 17,00, yargısal farkındalık için 11,00 üstbilişsel farkındalık genel için 43,00' dür. Standart sapma puanı ise kişisel farkındalık için 3,89 organizasyonel farkındalık için 3,59, yargısal farkındalık için 2,94 ve üstbilişsel

farkındalık genel için 9,13' dür. Orta değerlere bakıldığında kişisel farkındalık alt boyutu için orta değer 31,00 organizasyonel farkındalık alt boyutu için orta değer 22,50 yargısal farkındalık alt boyutu için 13,00 ve üstbilişsel farkındalık genel için orta değer de 67,50 olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarına Yönelik Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ranj	$\bar{X}$	Ss
Akılcı Olmayan İnançlar	406	38,00	55,50	68,00	30,00	54,96	6,47

Tabloya bakıldığında öğrencilerin akılcı olmayan inanç ölçeğinin puan ortalaması 54,96' dır. Ranj değeri 30,00' dur. Öğrencilerin standart sapma puanı ise 6,47' dir. Orta değere bakıldığında ise 55,50 olduğu görülmektedir. Minimum puan değeri 38,00 maksimum puan değeri ise 68,00' dir.

Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Örtük Zeka Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ranj	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	406	9,00	14,00	21,00	12,00	14,63	3,34
Büyüme Zihniyeti	406	12,00	23,00	28,00	16,00	22,48	3,71

Tabloya bakıldığında öğrencilerin örtük zêka ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamaları sabit zihniyet için 14,63 ve büyüme zihniyeti için de 22,48' dir. Ranj değerleri sabit zihniyet için 12,00 ve büyüme zihniyeti için de 16,00' dir. Standart sapma puanı ise sabit zihniyet için 3,34 ve büyüme zihniyeti için de 3,71' dir. Orta değerlere bakıldığında sabit zihniyet alt boyutu için orta değer 14,00 ve büyüme zihniyeti alt boyutu için orta değer de 23,00 olduğu görülmektedir

➤ *İkinci Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zêka anlayışları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 6: CinsiyeteGöre Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sx	Ortalama Farkı	t	sd	p
ÜF	Erkek	174	69,32	8,86	3,32	3,684	404	0,000
	Kadın	232	66,00	9,09				

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(404)=3,684, p<.05$). Bu analize göre erkek üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ($\bar{X} =69,32$), kadın üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinden ($\bar{X} =66,00$) istatistiksel anlamda daha yüksektir. Bu bulgular ışığında üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 7: CinsiyeteGöre Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sx	Ortalama Farkı	t	sd	p
AOİ	Erkek	174	54,00	6,41	-1,69	-2,634	404	0,009
	Kadın	232	55,69	6,44				

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(404) = -2,634, p < .05$). Bu analize göre kadın üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri ($\bar{X} = 55,69$) erkek üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinden ($\bar{X} = 54,00$) istatistiksek anlamda daha yüksektir. Bu bulgular ışığında akılcı olmayan inanç ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 8: CinsiyeteGöre Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sx	Ortalama Farkı	t	sd	p
SZ	Erkek	174	14,44	3,44	-0,34	-1,038	404	0,300
	Kadın	232	14,78	3,27				
BZ	Erkek	174	21,96	4,01	-0,91	-2,487	404	0,013
	Kadın	232	22,87	3,41				

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sabit zihniyet anlayışları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir($t(404) = -1,038, p > .05$). Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti anlayışları ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t(404) = -2,487, p < .05$). Bu analize göre kadın üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti puanları ($\bar{X} = 22,87$) erkek üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti puanlarından ($\bar{X} = 21,96$) istatistiksel anlamda daha yüksektir. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

➤ *Üçüncü Alt Problem : "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 9: Üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	18 yaş	22	70,00	5,856
	19 yaş	55	69,25	6,396
	20 yaş	97	67,57	7,633
	21 yaş	92	62,53	11,366
	22 yaş	29	67,75	11,905
	23 yaş	48	67,28	7,932
	24 yaş ve üzeri	63	71,77	6,964

Tablo 10: Yaşa göre üstbilişsel farkındalığa ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	3698,315	6	616,386	8,179	,000	21 yaş ile 18,19,20, 24 yaş ve üzeri
ÜFÖ	Grup içi	30071,254	399	75,367			24 yaş ve üzeri ile 20,21,23 yaş
	Toplam	33769,569	405				

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(6,399)=8,179; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın 21 yaş ile 18,19,20,24 yaş ve üzeri yaşları arasında olduğu görülmüştür. 21 yaş üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları ($\bar{X}=62,53$) 18 yaş ($\bar{X}=70,00$), 19 yaş ($\bar{X}=69,25$), 20 yaş ($\bar{X}=67,57$) ve 24 yaş ve üzerinden ($\bar{X}=71,77$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Ayrıca 24 yaş ve üzerininde olan katılımcıların üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları ($\bar{X}=71,77$) 20 yaş ($\bar{X}=67,57$), 21 yaş ($\bar{X}=62,53$) ve 23 yaş ($\bar{X}=67,28$) katılımcıların puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında üstbilişsel farkındalık ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
	18 yaş	22	61,33	4,830
AOİ	19 yaş	55	53,00	5,045
	20 yaş	97	57,64	7,323
	21 yaş	92	55,00	4,266

Tablo 12 devamı :

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	22 yaş	29	57,75	6,614
	23 yaş	48	52,14	6,557
	24 yaş ve üzeri	63	51,33	5,418

Tablo 13: Yaşa göre akılcı olmayan inançlara ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AOİ	Gruplar arası	3209,101	6	534,850	15,495	,000	18yaş>19, 21,23,24 ve üzeri
	Grup içi	13772,417	399	34,517			19<18,20,22
	Toplam	16981,517	405				24 ve üzeri <18,20,21,22

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(6,399)=15,495; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın çeşitli yaş grupları arasında olduğu gözlemlenmiştir. 18 yaş akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=61,33$); 19 yaş ($\bar{X}=53,00$), 21 yaş ($\bar{X}=55,00$), 23 yaş ($\bar{X}=52,14$) ve 24 yaş ve üzerinden ($\bar{X}=51,33$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 19 yaş akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=53,00$); 18 yaş ($\bar{X}=61,33$), 20 yaş ($\bar{X}=57,64$) ve 22 yaştan ($\bar{X}=57,75$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. 24 yaş ve üzeri akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=51,33$); 18 yaş ($\bar{X}=61,33$), 20 yaş ($\bar{X}=57,64$), 21 yaş ($\bar{X}=55,00$) ve 22 yaştan ($\bar{X}=57,75$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Bu bulgular ışığında akılcı olmayan inançlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Büyüme Zihniyeti ve Sabit Zihniyet Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	18 yaş	22	16,33	3,381
	19 yaş	55	14,75	4,362
	20 yaş	97	15,07	2,954
	21 yaş	92	14,23	3,232
	22 yaş	29	15,75	3,767
	23 yaş	48	13,00	3,149
	24 yaş ve üzeri	63	14,66	2,375
Büyüme Zihniyeti	18 yaş	22	24,33	2,689
	19 yaş	55	23,87	1,706
	20 yaş	97	23,14	2,177
	21 yaş	92	21,23	3,724
	22 yaş	29	24,00	3,138
	23 yaş	48	21,85	4,056
	24 yaş ve üzeri	63	21,22	5,618

Tablo 15: Yaşa Göre Büyüme Zihniyeti Ve Sabit Zihniyete İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
SZ	Gruplar arası	260,705	6	43,451	4,059	,001	23<18,20, 22,24 ve üzeri
	Grup içi	4271,071	399	10,704			
	Toplam	4531,776	405				

Tablo 16 devamı:

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	549,545	6	91,591	7,271	,000	21<18,19,20,22
BZ	Grup içi	5025,834	399	12,596			19>21,23,24 ve üzeri
	Toplam	5575,379	405				

Sabit zihniyet tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(6,399)=4,059;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın 23 yaş sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=13,00$) ile 18 yaş ($\bar{X}=16,33$), 20 yaş ($\bar{X}=15,07$), 22 yaş ($\bar{X}=15,75$) ve 24 ve üzeri ($\bar{X}=14,66$) arasında olduğu ve 23 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın sabit zihniyet boyutu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Büyüme zihniyeti tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(6,399)=7,271;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın 21 yaş büyüme zihniyeti ortalamaları ($\bar{X}=21,23$) ile 18 yaş ($\bar{X}=24,33$), 19 yaş ($\bar{X}=23,87$), 20 yaş ($\bar{X}=23,14$) ve 22 yaş ($\bar{X}=24,00$) arasında olduğu 21 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Ayrıca 19 yaş büyüme zihniyeti ortalamaları ($\bar{X}=23,87$) ile 21 yaş ($\bar{X}=21,23$), 23 yaş ($\bar{X}=21,85$), ve 24 yaş ve üzeri ($\bar{X}=21,22$) arasında olduğu 19 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti boyutu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- *Dördüncü Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Anne Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	İlkokul	124	67,05	11,081
	Ortaokul	44	65,33	4,662
	Lise	118	67,29	7,980
	Lisans	120	68,70	9,026

Tablo 18: Anne Eğitim Düzeyine Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÜFÖ	Gruplar arası	398,213	3	132,738	1,599	,189	
	Grup içi	33371,356	402	83,013			
	Toplam	33769,569	405				

Tablo incelendiğinde üstbilişsel farkındalık puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [$F(3,402)=1,599; p>.05$]. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarına bakıldığında anneleri ilköğretim mezunu olanların $\bar{X}=67,05$ ortaokul mezunu olanların $\bar{X}=65,33$, lise mezunu olanların $\bar{X}=67,29$ ve lisans mezunu olanların $\bar{X}=68,70$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Anne Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	İlkokul	124	54,16	8,185
	Ortaokul	44	53,33	5,248
	Lise	118	55,70	6,169
	Lisans	120	55,64	4,759

Tablo 20: Anne Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AOİ	Gruplar arası	312,802	3	104,267	2,515	,058	
	Grup içi	16668,716	402	41,464			
	Toplam	16981,517	405				

Tablo incelendiğinde akılcı olmayan inanç puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [$F(3,402)=2,515;p>.05$]. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarına bakıldığında anneleri ilkokul mezunu olanların $\bar{X}=54,16$ ortaokul mezunu olanların $\bar{X}=53,33$, lise mezunu olanların $\bar{X}=55,70$ ve lisans mezunu olanların $\bar{X}=55,64$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Anne EğitimDüzeyineGöre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Anne Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	İlkokul	124	14,7778	3,33919
	Ortaokul	44	14,8333	3,32703
	Lise	118	14,9412	2,91197
	Lisans	120	14,1176	3,72390
Büyüme Zihniyeti	İlkokul	124	22,5000	3,60832
	Ortaokul	44	22,8333	3,32703
	Lise	118	22,7059	4,46142
	Lisans	120	22,1176	3,07857

Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Anne EğitimDüzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sabit Zihniyet	Gruplar arası	47,224	3	15,741	1,411	,239	
	Grup içi	4484,552	402	11,156			
	Toplam	4531,776	405				
Büyüme Zihniyeti	Gruplar arası	26,987	3	8,996	,652	,582	
	Grup içi	5548,392	402	13,802			
	Toplam	5575,379	405				

Tablo incelendiğinde sabit zihniyet puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [F(3,402)=1,411;p>.05]. Üniversite öğrencilerinin sabit zihniyetlerinin puan ortalamalarına bakıldığında anneleri ilkokul mezunu olanların $\bar{X}$ =14,77 ortaokul mezunu olanların $\bar{X}$ =14,83, lise mezunu olanların $\bar{X}$ =14,94 ve lisans mezunu olanların $\bar{X}$ =14,11 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre örtük zeka puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin sabit zihniyet boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo incelendiğinde büyüme zihniyeti puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [F(3,402)=10,652;p>.05]. Üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyetlerinin puan ortalamalarına bakıldığında anneleri ilkokul mezunu olanların $\bar{X}$ =22,50 ortaokul mezunu olanların $\bar{X}$ =22,83, lise mezunu olanların $\bar{X}$ =22,70 ve lisans mezunu olanların $\bar{X}$ =22,11 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre büyüme zihniyeti puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin büyüme zihniyeti boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

➤ *Beşinci Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Baba Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	İlkokul	76	63,7273	10,10294
	Ortaokul	57	70,5000	7,89707
	Lise	83	67,6667	5,99866
	Lisans	167	67,0000	9,53719
	Lisans üstü	21	75,3333	8,58681

Tablo 24: Baba Eğitim Düzeyine Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	2930,963	4	732,741	9,528	,000	İlkokul<orta-okul,lise, lisansüstü
ÜFÖ	Grup içi	30838,606	401	76,904			Lisansüstü>lise,lisans
	Toplam	33769,569	405				

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=9,528; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın ilkökul mezunu babaya sahip öğrenciler ile ortaokul, lise, lisansüstü mezunu babaya sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. İlkokul mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları ($\bar{X}=63,72$), ortaokul mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=70,50$), lise mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=67,66$) ve lisansüstü mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=75,33$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca lisansüstü mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının ($\bar{X}=75,33$) lise mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=67,66$) ve lisans mezunu babası olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=75,33$) anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında üstbilişsel farkındalık ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Baba Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	İlkokul	76	53,2727	7,75044
	Ortaokul	57	56,0000	7,91317
	Lise	83	54,3333	4,44873
	Lisans	167	56,0000	6,03185
	Lisans üstü	21	52,6667	5,69503

Tablo 26: Baba Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AOİ	Gruplar arası	604,911	4	151,228	3,703	,06	
	Grup içi	16376,606	401	40,839			
	Toplam	16981,517	405				

Tablo incelendiğinde akılcı olmayan inanç puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [$F(3,401)=3,703; p>.05$]. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarına bakıldığında babaları ilkokul mezunu olanların $\bar{X}=53,27$ ortaokul mezunu olanların $\bar{X}=56,00$, lise mezunu olanların $\bar{X}=54,33$, lisans mezunu olanların $\bar{X}=56,00$ ve lisansüstü mezunu olanların $\bar{X}=52,66$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında baba eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama baba eğitim düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Baba EğitimDüzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Baba Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	İlkokul	76	13,5455	3,13531
	Ortaokul	57	17,0000	2,62159
	Lise	83	14,2500	2,39917
	Lisans	167	14,4167	3,78528
	Lisansüstü	21	15,6667	2,10555
Büyüme Zihniyeti	İlkokul	76	23,2727	2,27478
	Ortaokul	57	20,3750	4,18900
	Lise	83	23,3333	3,16355
	Lisans	167	22,6250	4,20392
	Lisansüstü	21	20,6667	0,48305

Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Baba EğitimDüzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sabit Zihniyet	Gruplar arası	447,435	4	111,859	10,982	,000	Ortaokul> ilkokul,lise, lisans
	Grup içi	4084,341	401	10,185			Lisansüstü>il kokul
	Toplam	4531,776	405				
Büyüme Zihniyeti	Gruplar arası	430,273	4	107,568	8,384	,000	Ortaokul< ilkokul,lise, lisans
	Grup içi	5145,106	401	12,831			
	Toplam	5575,379	405				

Sabit zihniyet tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=10,982;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=17,00$) ile babası ilkokul mezunu ($\bar{X}=13,54$), babası lise mezunu ($\bar{X}=14,25$) ve babası lisans mezunu ($\bar{X}=14,41$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu gözlemlenmiş ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Ayrıca babası lisansüstü mezunu ($\bar{X}=15,66$) olan öğrencilerin ortalamasının babası ilkokul mezunu ($\bar{X}=13,54$) olan öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın sabit zihniyet boyutu ile öğrencilerin babalarının mezuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Büyüme zihniyeti tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=8,384;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ($\bar{X}=20,37$) ile babası ilkokul mezunu ($\bar{X}=23,27$), babası lise mezunu ($\bar{X}=23,33$) ve babası lisans mezunu ($\bar{X}=22,62$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti boyutu ile öğrencilerin babalarının mezuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- *Altıncı Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	Kardeşi Yok	27	66,0000	10,87300
	1 Kardeş	183	67,5769	9,42385
	2 Kardeş	146	67,6190	7,90382

Tablo 30 devamı:

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	3 Kardeş	22	64,3333	9,51490
	4 Kardeş ve Üstü	28	69,2500	10,90574

Tablo 31: Kardeş Sayısına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÜFÖ	Gruplar arası	360,563	4	90,141	1,082	,365	
	Grup içi	33409,006	401	83,314			
	Toplam	33769,569	405				

Tablo incelendiğinde üstbilişsel farkındalık puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [$F(4,401)=1,082; p>.05$]. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarına bakıldığında kardeşi olmayanların $\bar{X}=66,00$, bir kardeşi olanların $\bar{X}=67,57$, iki kardeşi olanların $\bar{X}=67,61$ üç kardeşi olanların $\bar{X}=64,33$ ve dört ve üzeri kardeşi olanların $\bar{X}=69,25$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında kardeş sayısına göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama kardeş sayısının üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	Kardeşi Yok	27	56,0000	4,13656
	1 Kardeş	183	53,0769	5,54087
	2 Kardeş	146	58,1905	6,27490

Tablo 33 devamı:

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	3 Kardeş	22	52,3333	8,38053
	4 Kardeş ve Üstü	28	51,2500	6,29300

Tablo 34: Kardeş Sayısına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AOİ	Gruplar arası	2740,011	4	685,003	19,288	,000	Kardeşi yok>
	Grup içi	14241,506	401	35,515			1 kardeş, 4 kardeş ve üzeri
	Toplam	16981,517	405				2 kardeş> 1 kardeş, 3 kardeş, 4 kardeş ve üzeri

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=19,288$; $p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın kardeşi olmayan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=56,00$) ile bir kardeşi olan ($\bar{X}=53,07$) ve dört kardeş ve üzeri olan ($\bar{X}=54,84$) üniversite öğrencilerinin arasında olduğu ve kardeşi olmayan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca iki kardeşi olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının ($\bar{X}=58,19$) bir kardeşi olan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=53,07$), üç kardeşi olan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=52,33$) ve dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarından ($\bar{X}=51,25$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında akılcı olmayan inançlar ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	Kardeşi Yok	27	12,7500	3,83575
	1 Kardeş	183	14,1923	3,40642
	2 Kardeş	146	15,5238	2,96402
	3 Kardeş	22	15,3333	4,12715
	4 Kardeş ve Üstü	28	14,2500	2,31940
Büyüme Zihniyeti	Kardeşi Yok	27	23,5000	3,26031
	1 Kardeş	183	21,8077	4,04004
	2 Kardeş	146	22,9524	3,52357
	3 Kardeş	22	24,6667	1,27802
	4 Kardeş ve Üstü	28	21,7500	2,91389

Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sabit Zihniyet	Gruplar arası	265,673	4	66,418	6,243	, 000	2 kardeş> 1 kardeş, kardeşim yok
	Grup içi	4266,103	401	10,639			
	Toplam	4531,776	405				

Tablo 37 devamı:

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	259,527	4	64,882	4,894	,001	3 kardeş> 1 kardeş,
Büyüme Zihniyeti	Grup içi	5315,853	401	13,256			2 kardeş, 4 kardeş ve üzeri
	Toplam	5575,379	405				

Sabit zihniyet tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=6,243; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın iki kardeşi olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=15,52$) ile bir kardeşi olan ($\bar{X}=14,19$) ve kardeşi olmayan ($\bar{X}=12,75$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve iki kardeşi olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın sabit zihniyet boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Büyüme zihniyeti tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4,401)=4,894; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın üç kardeşi olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ($\bar{X}=24,66$) ile bir kardeşi olan ($\bar{X}=21,80$), iki kardeşi olan ($\bar{X}=22,95$) ve dört ve üzeri kardeşi olan ($\bar{X}=21,75$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve üç kardeşi olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti boyutu ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- *Yedinci Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	Tek Çocuk	29	66,0000	10,87300
	En Küçük	146	68,0000	7,45764
	Ortanca	69	69,1000	9,53886
	En Büyük	162	66,4348	9,91198

Tablo 39: Doğum Sırasına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÜFÖ	Gruplar arası	459,704	3	153,235	1,849	,138	
	Grup içi	33309,865	402	82,860			
	Toplam	33769,569	405				

Tablo incelendiğinde üstbilişsel farkındalık puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [$F(3,402)=1,849, p>.05$]. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarına bakıldığında tek çocuk olanların $\bar{X}=66,00$, en küçük çocuk olanların $\bar{X}=68,00$, ortanca çocuk olanların $\bar{X}=69,10$ ve en büyük çocuk olanların $\bar{X}=66,43$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında doğum sırasına göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama doğum sırasının üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	Ss
AOİ	Tek Çocuk	29	56,0000	4,13656
	En Küçük	146	55,8571	5,87775
	Ortanca	69	56,4000	7,52657
	En Büyük	162	53,3478	6,54529

Tablo 41: Doğum Sırasına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AOİ	Gruplar arası	712,196	3	237,399	5,866	,001	En büyük < tek, en küçük ,ortanca
	Grup içi	16269,322	402	40,471			
	Toplam	16981,517	405				

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,402)=5,866; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın en büyük çocuk olan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=53,34$) ile tek çocuk olan ($\bar{X}=56,00$), en küçük çocuk olan ($\bar{X}=55,85$) ve ortanca çocuk olan ($\bar{X}=56,40$) üniversite öğrencilerinin arasında olduğu ve en büyük çocuk olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında akılcı olmayan inançlar ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	Tek Çocuk	29	12,7500	3,83575
	En Küçük	146	14,4762	3,55261
	Ortanca	69	16,2000	3,08150
	En Büyük	162	14,4348	2,91072
Büyüme Zihniyeti	Tek Çocuk	29	23,5000	23,5000
	En Küçük	146	23,0952	23,0952
	Ortanca	69	23,7000	23,7000
	En Büyük	162	21,2174	21,2174

Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sabit Zihniyet	Gruplar arası	281,094	3	93,698	8,861	,000	ortanca> tek, en küçük, en büyük
	Grup içi	4250,682	402	10,574			
	Toplam	4531,776	405				
Büyüme Zihniyeti	Gruplar arası	445,621	3	148,540	11,641	,000	En büyük< tek, en küçük, ortanca
	Grup içi	5129,758	402	12,761			
	Toplam	5575,379	405				

Sabit zihniyet tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,402)=8,861;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın ortanca çocuk olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=16,20$) ile tek çocuk olan ($\bar{X}=12,75$), en küçük çocuk olan ($\bar{X}=14,47$) ve en büyük çocuk olan ($\bar{X}=14,43$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve ortanca çocuk olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın sabit zihniyet boyutu ile öğrencilerin doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Büyüme zihniyeti tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,402)=11,641;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın en büyük çocuk olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ($\bar{X}=21,21$) ile tek çocuk olan ($\bar{X}=23,50$), en küçük çocuk olan ($\bar{X}=23,09$) ve ortanca çocuk olan ($\bar{X}=23,70$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve en büyük çocuk olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti boyutu ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- *Sekizinci Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri ve örtük zeka anlayışları öğrencilerin okul başarısına göre farklılık göstermekte midir?"*

Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Okul Başarısı	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	0-59,99	20	61,6667	12,19153
	60-69,99	43	70,6667	9,27011
	70-84,99	167	67,8333	9,27276
	85-100	141	67,3500	8,76793

Tablo 40: Okul Başarısına Göre Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	1151,986	3	383,995	4,468	,004	0-59,99<60-69,99
ÜFÖ	Grup içi	31541,183	367	85,943			
	Toplam	32693,170	370				

Tablo incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,367)=4,468; p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın okul başarısı 0-59,99 arası olan öğrenciler ile 60-69,99 arasında olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. 0-59,99 aralığında okul başarısına sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları ($\bar{X}=61,66$) 60-69,99 aralığında okul başarısına sahip olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından ($\bar{X}=70,66$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Bu bulgular ışığında üstbilişsel farkındalık ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 441: Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Okul Başarısı	N	$\bar{X}$	Ss
	0-59,99	20	56,0000	6,53452
AOİ	60-69,99	43	55,8333	7,97838
	70-84,99	167	55,2500	6,82260
	85-100	141	54,1000	5,63174

Tablo 45: Okul Başarısına Göre Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	171,953	3	57,318	1,344	,260	
AOİ	Grup içi	15645,933	367	42,632			
	Toplam	15817,887	370				

Tablo incelendiğinde akılcı olmayan inanç puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir [F(3,367)=1,344;p>.05]. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarına bakıldığında okul başarıları 0-59,99 aralığında olanların $\bar{X}$ =56,00 okul başarıları 60-69,99 aralığında olanların $\bar{X}$ =55,83, okul başarıları 70-84,99 aralığında olanların $\bar{X}$ =55,25 ve okul başarıları 85-100 aralığında olanların $\bar{X}$ =54,10 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında okul başarı düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama okul başarı düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Okul Başarısı	N	$\bar{X}$	Ss
Sabit Zihniyet	0-59,99	20	14,0000	4,18330
	60-69,99	43	14,5000	3,34409
	70-84,99	167	15,4167	3,02171
	85-100	141	13,4000	3,27361
Büyüme Zihniyeti	0-59,99	20	22,0000	22,0000
	60-69,99	43	23,0000	23,0000
	70-84,99	167	21,2500	21,2500
	85-100	141	23,6000	23,6000

Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Sabit Zihniyet ve Büyüme Zihniyeti Puanlarının Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sabit Zihniyet	Gruplar arası	315,519	3	105,173	10,097	,000	70-84,99>85-100
	Grup içi	3822,933	367	10,417			
	Toplam	4138,453	370				
Büyüme Zihniyeti	Gruplar arası	442,070	3	147,357	10,831	,000	70-84,99<85-100
	Grup içi	4993,100	367	13,605			
	Toplam	5435,170	370				

Sabit zihniyet tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,367)=10,097;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın okul başarısı 70-84,99 aralığında olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=15,41$) ile okul başarısı 85-100 aralığında olan ($\bar{X}=13,40$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve okul başarısı 85-100 aralığında olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın sabit zihniyet boyutu ile öğrencilerin doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Büyüme zihniyeti tablosu incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(3,367)=10,831;p<.05$]. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre bulunan anlamlı farkın okul başarısı 70-84,99 aralığında olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ($\bar{X}=21,25$) ile okul başarısı 85-100 aralığında olan ($\bar{X}=23,60$) öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve okul başarısı 85-100 aralığında olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında örtük zekanın büyüme zihniyeti boyutu ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- Dokuzuncu Alt Problem: "Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, akılcı olmayan inançları ve örtük zêka anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"

Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
ÜFÖ	406	67,4310	9,13136
AOİ	406	54,9655	6,47531
Sabit Zihniyet	406	14,6379	3,34508
Büyüme Zih.	406	22,4828	3,71031

Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışları Arasındaki İşkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Değişken	Sabit Zihniyet	Büyüme Zihniyeti	AOİ	ÜFÖ
Sabit Zihniyet	1			
Büyüme Zihniyeti	-,170*	1		
AOİ**	,314*	,210*	1	
ÜFÖ***	-,070	,267*	,010	1

*p<.01; **Akılcı Olmayan İnaçlar Ölçeği; ***Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Tablo incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarına bakıldığında örtük zêkanın sabit zihniyet alt boyutunun akılcı olmayan inançlarla pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r=0,314$, $p<0,01$) ve örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun akılcı olmayan inançlarla pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r=0,210$, $p<0,01$) ilişkileri

olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun örtük zêkanın sabit zihniyet alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r = -0,170$, $p < 0,01$) ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde akılcı olmayan inançlar arttıkça sabit zihniyet ve büyüme zihniyeti puanları artmaktadır ve büyüme zihniyeti puanları arttıkça örtük zihniyet puanları da azalmaktadır.

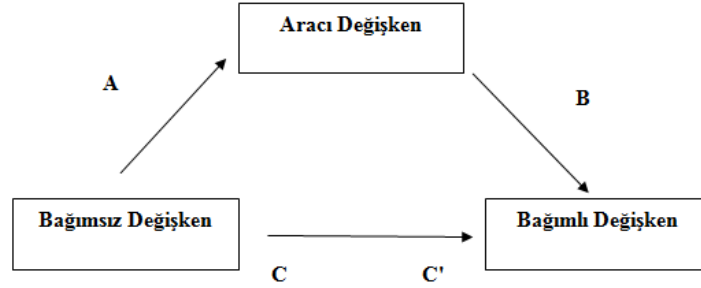
Tablo incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarına bakıldığında örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun üstbilişsel farkındalık ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r = 0,267$, $p < 0,01$) ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma göre üstbilişsel farkındalık puanları arttıkça büyüme zihniyeti puanları da artmaktadır.

➤ *Onuncu Alt Problem: " Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri ilişkisinde örtük zêka anlayışının aracılık rolü var mıdır? "*

Bu araştırmada aracılık rolü test edilirken Baron ve Kenny(1986)' nin ortaya attığı aracılık rolü analizi kullanılmıştır. Baron ve Kenny(1986:s.175-176) aracılık rolü analizinin yapılabilmesi için bazı koşulların gerçekleşmek zorunda olduğunu belirtirler bu koşullar şunlardır: bağımsız değişkenin aracı değişkeni yordaması gerekmektedir (Şekil A), aracı değişkenin bağımlı değişkeni yordaması gerekmektedir (Şekil B), bağımsız değişken bağımlı değişkeni yordaması gerekmektedir (Şekil C). Eğer bu koşullar sağlanırsa aracılık olup olmadığının anlaşılması için bağımsız ve aracı değişken yordanan değişkeni birlikte yordaması ve bağımsız değişkenin etkisinin düşmesi ya da sıfıra inmesi beklenir (Şekil C'). Bu yordamadaki düşme ya da sıfırlanma şu şekilde yorumlanır. Bağımsız değişkenin yordayıcılığı düşüyorsa kısmi aracılık vardır tamamen ortadan kalkıyorsa tam aracılık vardır.

Araştırmamızdaki bağımlı değişkenimiz akılcı olmayan inançlar, bağımsız değişkenimiz üstbilişsel farkındalık ve aracılığını değerlendireceğimiz değişkenimiz ise örtük zêkadır. Araştırmada önce üstbilişsel farkındalık ile örtük zêkanın yordama ilişkisi (Şekil A) değerlendirilecek, daha sonra örtük zêka ile akılcı olmayan inançların yordama ilişkisi (Şekil B) değerlendirilecek, daha sonra üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançların yordama ilişkisi (Şekil C) değerlendirilecektir. Bu üç değişken arasında yordama ön koşulu sağlanırsa da örtük

zêka ile birlikte üstbilişsel farkındalığın akılcı olmayan inançları yordama ilişkisi (Şekil C') incelenecektir.



Şekil 1. Baron ve Kenny (1986)'nin aracılık analiz modeli

Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Puanları ve Akılcı Olmayan İnanç Puanları ve Örtük Zêka Boyutlarına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	B	β	t	p
AOİ	ÜFÖ	,010	,00	,040	,007	,010	,199	,842
Sabit Zihniyet	ÜFÖ	,070	,005	1,997	-,026	-,070	-1,413	,158
Büyüme Zihniyeti	ÜFÖ	,267	,071	31,083	,109	,267	5,575	,000
AOİ	Sabit Zihniyet	,314	,098	44,132	,607	,314	6,643	,000
	Büyüme Zihniyeti	,210	,044	18,646	,367	,210	4,318	,000

Tabloya bakıldığında üstbilişsel farkındalık puanlarının örtük zêkanın alt boyutlarını yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre üstbilişsel farkındalığın ($R=0,267$, $R^2=0,071$, $p<0,01$) büyüme zihniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Büyüme zihniyetine ait toplam varyansın %7,1'ini üstbilişsel farkındalık açıklamaktadır.

Örtük Zêka anlayışının akılcı olmayan inançları yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre örtük zêkanın alt boyutları sabit zihniyetin ($R=0,314$, $R^2=0,098$, $p<0,01$) ve büyüme

zihniyetinin ($R=0,210$, $R^2 =0,044$, $p<0,01$) akılcı olmayan inançların anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Akılcı olmayan inançlara ait toplam varyansın %9,8'ini sabit zihniyet ve %4,4' ünü büyüme zihniyeti açıklamaktadır.

Üstbilişsel farkındalık puanlarının akılcı olmayan inanç puanlarını yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir korelasyon ve anlamlı bir yordama olmadığı gözlemlenmiştir. Aracılık rolünün hesaplanması için bir ön koşul olan bu ilişki gerçekleşmediği için aracılık rolü hesaplanmamıştır.



SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akılcı olmayan inançları ve örtük zekâ anlayışlarının arasındaki ilişkilere yönelik istatistiksel analiz sonuçları değerlendirilmektedir.

Yapılan araştırma, Kocaeli Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, akılcı olmayan inançları ve örtük zekâları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, akademik başarı) açısından incelemek ve birbiri üzerine yordayıcılık rolünü değerlendirmektir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve alt problemlere dair bulunan sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmalarla birlikte tartışılmıştır.

➤ *Tartışma ve Sonuç*

Birinci Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklar, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zekâ Anlayış Düzeylerine İlişkin Tartışma Ve Yorum

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamaları kişisel farkındalık için 30,67 organizasyonel farkındalık için 22,77 ve yargısal farkındalık için de 13,98' dir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin genel puan ortalaması 67,43' dür. Ranj değerleri kişisel farkındalık için 20,00 organizasyonel farkındalık için 17,00; yargısal farkındalık için 11,00 ve genel için 43,00' dür. Standart sapma puanı ise kişisel farkındalık için 3,89 organizasyonel farkındalık için 3,59 yargısal farkındalık için 2,94 ve genel üstbilişsel için 9,13' dür. Orta değerlere bakıldığında kişisel farkındalık alt boyutu için orta değer 31,00 organizasyonel farkındalık alt boyutu için orta değer 22,50 yargısal farkındalık alt boyutu için orta değer 13,00 genel değerlendirme için orta değer de 67,50 olduğu görülmektedir. Aslan (2022)' in yapmış olduğu araştırmada da üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları 66,88 olarak bulunmuştur. Uslu (2013)' nun araştırması ise üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu şeklindedir. Araştırma bulgularını alanyazında destekleyen ve desteklemeyen

araştırmalar vardır ama araştırmalarda da üstbilişsel farkındalık orta ve üzeri düzey olarak bulunmuştur. Bireyler üniversiteye hazırlık süreçlerinde yoğun bir akademik çalışma döneminden geçmektedirler. Bu süreçte bilgilerini düzenleme, planlama ve yeniden öğrenme süreçleri yoğun olmaktadır bu durumun üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını artırabileceği düşünölmektedir.

Öğrencilerin akılcı olmayan inanç ölçeğinin puan ortalaması 54,96' dır. Ranj değeri 30,00 dur. Öğrencilerin standart sapma puanı ise 6,47'dir. Orta değere bakıldığında ise 55,50 olduğu görölmektedir. Minimum puan değeri 38,00 maksimum puan değeri ise 68,00 dir. Momeni (2016)' nin yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ölçeği puan ortalamasının orta düzeyde (53,84) olduğu gözlemlenmiştir. Bulęur (2017)' un yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin akılcı olmayan inançları orta düzeydedir. Bu durum araştırmada elde edilen bulgular ile alanyazının uyumlu olduğunu öğrencilerin orta düzey akılcı olmayan inanç düzeyine sahip olunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üniversite ilk yılında üniversiteye giriş için girdikleri sınav kaynaklı, son yıllarında ise mezun oldukları süreç sonrasına yönelik stres yaşayabilecekleri, bu stresin bireylerin akılcı olmayan inançlarını olumsuz etkileyebileceği düşünölmüştür. Orta düzeyin bundan kaynaklanabileceği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışı alt boyutlarının düzeyleri incelendiğinde; sabit zihniyet için orta değer 14,00 iken sabit zihniyet puan ortalaması 14,63 ve standart sapma puanının 3,34 olduğu görölmüştür. Büyüme zihniyeti alt boyutu için orta değer 23,00 iken büyüme zihniyeti puan ortalaması 22,48 ve standart sapma puanı 2,71 şeklinde-dir. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin sabit zihniyet puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu, büyüme zihniyeti puanlarının ortalamanın altında olduğu görölmektedir. Gül (2021) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde ergenler de hem büyüme zihniyetini benimsemekte hem de sabit zihniyeti benimsemektedir. Hardre vd. (2006) yaptığı araştırmada iki alt boyutunda benimsendiğini ve benzer seviyelerde olduğunu belirtmiştir. Bu durum araştırmada elde edilen bilgiler ile alanyazının uyumlu olduğunu ve üniversitede eğitime devam eden öğrencilerin sabit zihniyet veya büyüme zihniyetine sahip olabileceklerini göstermektedir. Hem sabit zihniyet hem de büyüme zihniyetine sahip öğrencilerin bulunması öğrencilerin gelişim

süreçlerinin daha tamamlanamamış olmasından kaynaklanabilir.

İkinci Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklar, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma VeYorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Erkek üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri kadın üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinden istatistiksek olarak anlamlı biçimde daha yüksektir. Koç ve Karadağ'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur. Erdoğan ve Dikicigil' in (2018) araştırması da benzer sonuçlar vermiştir değişkenler arası anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bulunan veriler alanyazını destekler niteliktedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında ortaya çıkan bu farklılık erkek öğrencilerin kültürel anlamda başarı için daha fazla desteklenmesinden ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri için cesaretlendirilmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Kadın üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri erkek üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinden istatistiksek anlamda daha yüksektir. Göller (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin akılcı olmayan inançları erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Altıntaş (2006) ve Gündüz (2006)' ünde yapmış oldukları araştırmalar benzer sonuçlar vermişlerdir. Araştırmada elde edilen bilgiler ile alanyazının uyum içerisinde. Kadın öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi kadın öğrencilerin çocukluk döneminden itibaren sahip oldukları roller, çevreyle olan ilişkileri ve çevrenin beklentilerden kaynaklı yaşadıkları stresten kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet anlayışları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti anlayışları ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu analize göre kadın üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti puanları, erkek üniversite öğrencilerinin büyüme zihniyeti puanlarından daha yüksektir. Gül (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zeka anlayışları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin sabit zihniyet alt boyutu puanlarının kız öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, kız öğrencilerinin de büyüyen zihniyet alt boyutu puanlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Akın (2006)'nın da araştırması benzer sonuçlar vermiştir. Araştırmaya göre kadın öğrencilerin büyüme zihniyeti puanları erkeklere oranlı daha anlamlı düzeyde büyükken erkek öğrencilerin de sabit zihniyet puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Özetle araştırmada elde edilen bilgiler ile alanyazının uyum içerisinde. Kadınların büyüme zihniyeti puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olması kadınların içsel motivasyonunun erkeklerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zekâ Anlayışları Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. 21 yaş ile 18, 19, 20, 24 ve üzeri yaşları arasında olduğu görülmüştür. 21 yaş üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları, 18 yaş, 19 yaş, 20 yaş ve 24 yaş ve üzerinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Ayrıca 24 yaş ve üzerinin de olan katılımcıların üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları 20 yaş, 21 yaş ve 23 yaş katılımcıların puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Young ve Fry (2008)'in yapmış oldukları çalışmalarında da üstbilişsel farkındalık ile yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yılmaz, Gül ve Köse (2015)'nin yapmış oldukları araştırmada da öğrencilerin yaşları arttıkça üstbilişsel farkındalıkları artmaktadır. Bireylerin yaşları arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Alınan üniversite eğitimi sürecinde bireylerin eğitimden fayda sağlama miktarları artmakta, zihinsel gelişimleri de büyük oranda artmaktadır. Bu durumun da öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. 18 yaş akılcı olmayan inanç puan ortalamaları; 19 yaş, 21 yaş, 23 yaş ve 24 yaş ve üzerinden istatistiksel olarak

anlamli biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 19 yaş akılcı olmayan inanç puan ortalamaları; 18 yaş, 20 yaş ve 22 yaştan istatistiksel olarak anlamli biçimde düşük bulunmuştur. 24 yaş ve üzeri akılcı olmayan inanç puan ortalamaları; 18 yaş, 20 yaş, 21 yaş ve 22 yaştan istatistiksel olarak anlamli biçimde düşük bulunmuştur. Çivitci (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları ve yaşları arasında anlamli bir ilişki bulunamamıştır. Alçay (2015) da yaptığı araştırmada yaş ve akılcı olmayan inançlar ilişkisinde mantıklı ilişki gözlemlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında alanyazında daha önceden yapılan araştırmalarla uyummadığı farklı sonuçlar elde edildiği görölüyor. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları yaşları arttıkça azalmaktadır. Bu durum öğrencilerin üniversiteye başlamaları ile yaşamlarında büyük değişikliklerin olması, bu değişikliklerinde yanında belirsizliği getirmesiyle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Belirsizlik ve stresin bireylerin akılcı olmayan inançlarını daha baskın hale getirebileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları yaş değişkeni açısından incelenmiştir. Örtük zêkanın alt boyutu olan sabit zihniyet boyutu incelendiğinde 23 yaş sabit zihniyet ortalamaları ile 18 yaş, 20 yaş, 22 yaş ve 24 ve üzeri arasında olduğu ve 23 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamli biçimde düşük bulunduğu görölmüştür. Büyüme zihniyeti boyutu 21 yaş büyüme zihniyeti ortalamaları ile 18 yaş, 19 yaş, 20 yaş ve 22 yaş arasında olduğu 21 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamli biçimde düşük bulunduğu görölmüştür. Ayrıca 19 yaş büyüme zihniyeti ortalamaları ile 21 yaş, 23 yaş ve 24 yaş ve üzeri arasında olduğu, 19 yaş ortalamasının istatistiksel olarak anlamli biçimde yüksek bulunduğu görölmüştür. Gül (2021) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Araştırmaya göre sabit zihniyet alt boyutu yaş ilerledikçe azalmakta büyüme zihniyeti alt boyutunda ise anlamli bir farklılık görölmemektedir. Duchesne vd (2017)' nin yapmış oldukları araştırmada da sabit zihniyet alt boyut puanı yaş büyüdükçe düşmektedir. Literatüre bakıldığında araştırmanın alanyazında benzer sonuçlar verdiğini öğrencilerin yaşı arttıkça büyüme zihniyeti puanlarının arttığı ve sabit zihniyet puanlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin almış oldukları üniversite eğitiminin öğrencilerin zêkaya dönük bakış açılarını değiştirmeleri olabilir.

Dördüncü Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları,

Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyleri Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları anne eğitimi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyine göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Gürefe (2015) yapmış olduğu araştırmada üstbilişsel farkındalık ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Atay (2014) de benzer şekilde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlemlememiştir. Elde edilen bilgiler literatürü destekler niteliktedir. Anne eğitim düzeyi bireylerin üstbilişsel bilgileri, bilgiyi düzenleme ve planlı çalışma gibi özelliklerini etkilememekte olduğu gözlemlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları anne eğitimi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Altıntaş (2006) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri annesi diğer eğitim düzeyi mezunu olanlara oranla anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Keser (2017)' de yapmış olduğu araştırmada akılcı olmayan inançların alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre farklılık bulmuştur. Alanyazına bakıldığında bulunan çalışmalar ile araştırmamız birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmamızda anne eğitim düzeyi ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişki gözlemlenememiştir. Bu durumun annelerin eğitim düzeylerini artırsalar dahi akılcı olmayan inançlarını değiştirememiş, düzeltememiş olabileceklerinde kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet alt boyutu incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre örtük zêka puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin sabit zihniyet boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Büyüme zihniyeti puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular ışığında anne eğitim düzeyine göre büyüme zihniyeti

puan ortalamalarının değiştiği ama anne eğitim düzeyinin büyüme zihniyeti boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Gül (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin sabit zihniyet alt boyutu puanları annesi lise ve üniversite mezunu olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Canıdemir (2013) ' in yaptığı araştırmaya göre de annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti puanları en yüksek düzeyde iken annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti puanları en düşük seviyede bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında bulunan çalışmalar ile araştırmamız birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmamızda anne eğitim düzeyi ile örtük zêka anlayışı arasında ilişki gözlemlenememiştir. Araştırmamızda baba eğitim düzeyi örtük zêkayı yordarken anne eğitim düzeyi yordamamaktadır. Bu durumun babaların örtük zêka anlayışında öğrenciler üzerinde annelerden daha çok etkisi olabileceğinden yada öğrencilerin babaları eğitsel alanda rol model almalarından kaynaklanabildiği düşünölmektedir.

Beşinci Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışlarının Baba Eğitim Düzeyleri Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Anlamlı farkın ilkokul mezunu babaya sahip öğrenciler ile ortaokul, lise, lisansüstü mezunu babaya sahip öğrenciler arasında olduğu görölmüştür. İlkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı derece düşüktür. Çokkızgın (2019) yapmış olduğu araştırmada üstbilişsel farkındalık ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunlarından yüksek çıkmıştır. Karılı (2019)' nın yapmış olduğu araştırma da iki değişken arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırma alanyazını desteklemekte ve baba eğitim düzeyi üstbilişsel farkındalığı etkilemektedir. Bu durum babaların çocuklar tarafından daha çok rol model alınması ve babaların düşünsel becerilerinin çocuklar tarafından kabul edilmesinden kaynaklandığı düşünölmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları baba eğitimi değişkeni

açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında baba eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama baba eğitim düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Altıntaş (2006)' ın da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Keser (2017)' de araştırmasında akılcı olmayan inançlar ile baba eğitim düzeyi arasında farklılık bulamamıştır. Bulunan sonuç alanyazınla aynı doğrultudadır. Bu bulguların öğrenciler akılcı olmayan inançların gelişiminin yoğun olduğu dönemde çoğunlukla anneleriyle etkileşim halinde olmalarından babalarıyla daha az etkileşim halinde olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet alt boyutu babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ile babası ilkokul mezunu, babası lise mezunu ve babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Ayrıca babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ortalamasının babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Büyüme zihniyeti alt boyutu incelendiğinde babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ile babası ilkokul mezunu, lise mezunu ve babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Gül (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sabit zihniyet alt boyutu puanları babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti alt boyutu puanları babası ilkokul mezunu olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Canıdemir (2013) ' in yaptığı araştırmaya göre de babası üniversite mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti puanları en yüksek düzeyde iken babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin büyüme zihniyeti puanları en düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Bulunan sonuç alanyazınla benzerdir. Babaların eğitim düzeyleri arttıkça örtük zêka zihniyetlerinin de arttığı bu durumda çocukların zêkanın artırılabilir geliştirilebilir olduğu düşüncesine neden olduğu düşünülmüştür.

Altıncı Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışları Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları kardeş sayısı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında kardeş sayısına göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama kardeş sayısının üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Arslan (2020)' da yapmış olduğu araştırmada üstbilişsel farkındalık ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benli ve Arık (2018) yaptıkları araştırmada kardeş sayısının üstbilişsel farkındalığa etkisi olmadığını gözlemlemişlerdir. Bulunan sonuçların alanyazını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Kardeşlerin kişilik özellikleri, eğitime bakış açıları, bilgiyi yönetme biçimleri birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bu boyuttan bakıldığında kişisel bir özellik olan üstbilişsel farkındalığın kardeşin olup olmasından ya da kardeşlerin sayısından etkilenmeyeceğini söyleyebiliriz. Araştırmada da kardeşlerin birbirlerinin üstbilişsel farkındalık gelişimlerini etkilemediği görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları kardeş sayısı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Anlamlı farkın kardeşi olmayan üniversite öğrencileri ile bir kardeşi olan ve dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin arasında olduğu ve kardeşi olmayan öğrencilerin açısından anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Kartol (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bulğur (2017) de yapmış olduğu araştırmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişki gözlemleyememiştir. Bu araştırmada alanyazından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Aile içerisindeki çocuk sayısı azalınca yada tek olunca aileler bu çocukla daha çok ilgilenmekte ve ebeveynlerin yaşamış oldukları kaygılar artmaktadır. Bu kaygı ve stres durumu çocuklara aktarılarak tek çocuk olarak yetişmiş bireylerin akılcı olmayan inançlara sahip olmalarına yol açabileceği düşünülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları kardeş sayısı değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet alt boyutu incelendiğinde iki kardeşi olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ile bir kardeşi olan ve kardeşi olmayan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve iki kardeşi olan öğrencilerin

ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Büyüme zihniyeti alt boyutu incelendiğinde üç kardeşi olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ile bir kardeşi olan, iki kardeşi olan ve dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve üç kardeşi olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça sabit zihniyet anlayışı artmakta olduğu büyüme zihniyetinin de kardeş sayısına göre değiştiği görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kardeş sayıları ile örtük zêka anlayışları ilişkisini inceleyen bir araştırma bulunamadığı bu konuyla ilgili araştırmaların artırılması gerektiği ve bu yönden bakıldığında da bu araştırma bulgularının alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Yedinci Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışı Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları doğum sırası değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında doğum sırasına göre üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının değiştiği ama doğum sırasının üstbilişsel farkındalık boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin doğum sıraları ile üstbilişsel farkındalıkları ilişkisini inceleyen bir araştırmanın bulunamadığı ancak Stewart, Stewart ve Campbell (2001)'in yapmış oldukları araştırmada doğum sırasının bazı değişkenlerle ilişkili olduğu en büyük çocukların düzenli, dürtülerini kontrol edebilen ve başarı yönelimli bireyler olduğu görülmüştür. Bu özellikler üstbilişsel farkındalığın da içerdiği özelliklerdir. Bu açıdan bakıldığında araştırma verileri alanyazınla çelişmektedir. Alanyazında konumuzla ilgili araştırma bulunamadığı için bu konuyla ilgili araştırmaların artırılması gerektiği ve bu yönden bakıldığında da bu araştırma bulgularının alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları doğum sırası değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Anlamlı farkın en büyük çocuk olan üniversite öğrencilerinin ile tek çocuk olan, en küçük çocuk olan ve ortanca çocuk olan öğrencilerin arasında olduğu ve en büyük çocuk olan öğrenciler açısından anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur. Kodak (2020) yapmış olduğu

araştırmada akılcı olmayan inanç düzeyiyle doğum sırası değişkeni arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Stewart (2004) araştırmasında doğum sırasının belli kişilik özelliklerini etkilediğini bulmuştur. Büyük çocukların özsayıgılarının küçük çocuklara oranla daha yüksek olduğu, küçük çocukların daha dıştan denetimli olduğu, tek çocukların ise daha düşük özgüne sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum araştırmayla tam uyuşmasa da araştırmayı destekler niteliktedir. Çocukların aileyle zaman geçirme süresi, tek çocuk ya da küçük çocuk olması sonucu çocuğa yönelik kaygı ya da koruma güdüsü gibi özellikler değişmektedir. Bunun da bireylerin akılcı olmayan inançlara sahip olma düzeylerini etkilediği düşünülmüştür. Alanyazında konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu ve bu konuyla ilgili araştırmaların artırılabilceği düşünülmüştür. Konu itibarıyla araştırmanın alanyazına katkıda bulunduğı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları doğum sırası değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet alt boyutu incelendiğinde ortanca çocuk olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ile tek çocuk olan, en küçük çocuk olan ve en büyük çocuk olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve ortanca çocuk olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğı görülmüştür. Büyüme zihniyeti alt boyutu incelendiğinde en büyük çocuk olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ile tek çocuk olan, en küçük çocuk olan ve ortanca çocuk olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve en büyük çocuk olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğı görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin doğum sıraları ile örtük zêka anlayışları ilişkisini inceleyen araştırma bulunamamıştır. Ancak son çocuklar diğer çocuklara oranla daha çok şımartılır ve son çocuklarla daha çok zaman geçirilmektedir. Bu durum da onların dıştan denetimli ve sorumluluk almaktan kaçan yapıda olmalarına yol açmaktadır (Campbell, White ve Stewart 1991,s:383). Tek çocukların ise sorumlulukları genelde aile tarafından üstlenilir ve sıkıntılara direnme ve mücadele güçleri düşüktür (Campbell, White ve Stewart 1991,s:384). Bu bulgular ışığında büyüme zihniyetinin büyük çocuklarda daha yüksek çıkması beklenirken daha düşük çıkmıştır. Konuyla ilgili alanyazında araştırmaların artırılması gerekmektedir. Bu yönden bakıldığında da bu araştırma bulgularının alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Sekizinci Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları Ve Örtük Zêka Anlayışı Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları okul başarısı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Anlamlı farkın okul başarısı 0-59,99 arası olan öğrenciler ile 60-69,99 arasında olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. 0-59,99 aralığında okul başarısına sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları 60-69,99 aralığında okul başarısına sahip olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Bağçeci vd (2011) yapmış oldukları araştırmada üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlemişlerdir. Coitinho (2007)' nun yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenciler motivasyon, planlama, izleme ve düzenleme gibi alanlarda başarılı olduğu için ders ve sınav gibi konuları yönetmede de daha başarılı alabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda bunun akademik başarıya yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları okul başarısı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında okul başarı düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının değiştiği ama okul başarı düzeyinin akılcı olmayan inanç boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Kodak (2020) de yapmış olduğu araştırmada akılcı olmayan inançlarla okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki gözlemleyememiştir. Akılcı olmayan inanca sahip öğrencilerin yaşamlarının her alanında sorun yaşamayabileceği akılcı olmayan inançların bazen kişiler arası ilişkiler alanında, bazen bireysel alanda bazen de meslekle(öğrencilik) ilgili alanda olabileceği göz önünde bulundurulduğunda akılcı olmayan inançların akademik başarı alanını her zaman etkilenmeyebileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışları okul başarısı değişkeni açısından incelenmiştir. Sabit zihniyet alt boyutu incelendiğinde okul başarısı 70-84,99 aralığında olan öğrencilerin sabit zihniyet ortalamaları ile okul başarısı 85-100 aralığında olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve okul başarısı 85-100

aralığında olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunduğu görülmüştür. Büyüme zihniyeti alt boyutu incelendiğinde okul başarısı 70-84,99 aralığında olan öğrencilerin büyüme zihniyeti ortalamaları ile okul başarısı 85-100 aralığında olan öğrencilerin ortalamaları arasında olduğu ve okul başarısı 85-100 aralığında olan öğrencilerin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunduğu görülmüştür. Gül (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışları okul başarısına göre farklılık göstermektedir. Okul başarısı daha düşük öğrencilerin sabit zihniyet anlayış puanları daha yüksekken okul başarısı daha yüksek öğrencilerin büyüme zihniyeti alt boyutu puanları daha yüksek olduğu görülmüştür. Costa ve Faria' nın 2018 yılında yapmış oldukları araştırma da da akademik başarı yönünde daha başarılı öğrencilerin büyüme zihniyeti alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda bulunan veriler alanyazını destekler niteliktedir. Büyüme zihniyetine sahip öğrenciler zêka ve yeteneklerin geliştirilebilir kavramlar olduğunu düşündükleri ve bunun için bir uğraş içerisinde oldukları bu durumun da akademik başarıya yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Dokuzuncu Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akılcı Olmayan İnançları ve Örtük Zêka Anlayışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile örtük zêka anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun üstbilişsel farkındalık ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma alanyazınla benzerlik göstermektedir. Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin örtük zêka anlayışlarının büyüme zihniyeti alt boyutu ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Büyüme zihniyetine sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma göre üstbilişsel farkındalık puanları arttıkça büyüme zihniyeti puanları da artmaktadır. Büyüme zihniyetine sahip bireyler zêkalarının ve becerilerinin gelişebilir olduğuna inanmakta (Alesi vd., 2016: s.1) ve öğrenmeye daha fazla önem vermekte becerilerini geliştirmeye istekli olmaktadır (Pintrich 2000:s.100). Üstbilişsel farkındalık da kişilerin öğrenme süreci içerisindeki öğrenme süreçlerine ait farkındalık, konuyla ilgili içerik bilgisine yönelik bilgiler, buna yönelik bireysel öğrenme stratejileri ve nelerin yapıldığı ile nelere ihtiyaç

duyulduğunu anlatır (Wilson,1999:s.3). Bu açıdan bakıldığında büyüme zihniyetine sahip olmayan kişilerin üstbilişsel farkındalığa ulaşmakta zorlanacakları görülmektedir. İki değişken arasında bu anlamda bir ilişki olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir sonuç olmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Ancak Ayhan (2016) tarafından yapılan araştırmada bireylerin üstbilişsel farkındalıkları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir bu araştırma direk akılcı olmayan inançları yansıtmasa da akılcı olmayan inançların sonucunda ortaya çıkabilecek bir durum olan kaygı durumunu ele almıştır. Biliüstü farkındalık bireyin düşüncelerinin farkında olması ve bunu yönetmesi olarak görülmektedir. Ancak bilişüstüne sahip bireylerin akılcı olmayan düşünceleri yönetebilmede yeteli olmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin bireylerin akılcı olmayan inançlara yönelik düşüncelerini farkedememesi bu yüzden o düşüncelere müdahale edememesi olduğu düşünülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmaların artırılabilceği düşünülmüştür. Konu itibariyle araştırmanın alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile örtük zêka anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örtük zêkanın sabit zihniyet alt boyutunun akılcı olmayan inançlarla pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ve örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun akılcı olmayan inançlarla pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkileri olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili bir araştırma bulunamamıştır. Ancak Çelik Menderes (2009)' in yapmış olduğu araştırmada büyüme zihniyetine sahip öğrencilerin stresle başa çıkmada sabit zihniyete sahip öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Büyüme zihniyetine sahip öğrencilerin stresle başa çıkma noktasında sabit zihniyete sahip öğrencilerden daha avantajlı olduğu görülmekte ama bunun tek başına akılcı olmayan inançlara etki etmediği düşünülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmaların artırılabilceği düşünülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin örtük zêka anlayışlarının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örtük zêkanın büyüme zihniyeti alt boyutunun örtük zêkanın sabit zihniyet alt boyutu ile negatif yönde düşük

düzeyde anlamlı ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma alanyazınla aynı doğrultudadır. Gül (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin örtük zeka anlayışlarının büyüme zihniyeti alt boyutu ile sabit zihniyet alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akın (2006)' da benzer sonuçlara ulaşmış örtük zeka anlayışı alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Örtük zeka anlayışının alt boyutları birbiriyle tamamen zıt olmasa da birbirinden ayrılan kavramlardır. Bu noktada iki değişken arasında negatif bir ilişki beklentisi oluşmaktadır ve bu beklenti yapılan çalışmada karşılanmıştır. Araştırma sonucuna göre sabit zihniyet puanları arttıkça büyüme zihniyeti puanları azalmakta ve büyüme zihniyeti puanları arttıkça sabit zihniyet puanları da azalmaktadır.

Onuncu Alt Problem: Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri İlişkisinde Örtük Zeka Anlayışının Aracılık Rolü Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile örtük zeka anlayışlarının yordama ilişkisi incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalık puanlarının örtük zekanın alt boyutlarını yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan analiz sonucuna göre üstbilişsel farkındalığın büyüme zihniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Büyüme zihniyetine ait toplam varyansın %7,1'ini üstbilişsel farkındalık açıklamaktadır. Akın (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları örtük zekayı yorduyor mu diye bakıldığında bir yordama ilişkisi bulunduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre üstbilişsel farkındalığın büyüme zihniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir ve büyüme zihniyetine ait toplam varyansın %53' ünü üstbilişsel farkındalık açıklamaktadır. Cautinho' da (2007) yapmış olduğu çalışmada örtük zeka anlayışı, üst bilişsel beceriler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve örtük zekanın alt boyutlarından büyüme zihniyetinin akademik başarı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları ve alanyazındaki diğer araştırmalar araştırma hipotezini doğrular niteliktedir. Büyüme zihniyetine sahip kişiler için gelişmek, çabalamak ve zékalarını ispatlamak çok önemlidir (Wyner, 2004: s.12). Bu bireyler öğrenmeye çok önem vermekte, yeni bilgiler öğrenme ve

beceriler geliştirmeye istekli olmakta, hedeflerine ulaşmak için hedefleri doğrultusunda uzmanlaşmaktadır (Pintrich,2000:s.100). Ayrıca büyüme zihniyetine sahip kişiler bir konuda yaşadıkları başarısızlıkları gelişimlerine katkı sağlayan bir durum olarak değerlendirirler (Elliot, 2005: s.53). Bu durumlar aynı zamanda üstbilişsel farkındalıkta da mevcuttur. Üstbilişsel farkındalığa sahip kişiler öğrenme süreci içerisinde bu süreçlere ait farkındalığa, konuyla ilgili içerik bilgisine yönelik bilgilere, buna yönelik bireysel öğrenme stratejilerine ve nelerin yapıldığı ile nelere ihtiyaç duyulduğuna dair bilgilere sahiptir (Wilson,1999:s.3). Üstbilişsel farkındalık ile örtük zekanın büyüme zihniyeti alt boyutu benzer doğrultuda kavramlar olduğu için yordamanın gerçekleştiğı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile örtük zeka anlayışlarının yordama ilişkisi incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örtük Zeka anlayışının akılcı olmayan inançları yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan analiz sonucuna göre örtük zekanın alt boyutları sabit zihniyetin ve büyüme zihniyetinin akılcı olmayan inançların anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Akılcı olmayan inançlara ait toplam varyansın %9,8'ini sabit zihniyet ve %4,4' ünü büyüme zihniyeti açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görölmüştür. Ancak Otru Kılıç' ın (2022) yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeylerinin örtük zekâ inançları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında iyimserlik, genel öz yeterlik ve bilişsel esneklik değişkenleri ile büyüme zihniyeti arasında pozitif yönde anlamlı iyimserlik, genel öz yeterlik ve bilişsel esneklik değişkenleri ile sabit zihniyet arasında da negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Zeng ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları araştırmada ise kişilerin örtük zeka anlayışları ile okul bağıllığı ve psikolojik iyi oluşları arasında psikolojik sağıamlığın arabuluculuk etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örtük zekanın alt boyutu olan büyüme zihniyetinin yüksek düzeydeki gelişimi, psikolojik sağıamlığın da arttırılması ile çocukların okula bağıllığını ve psikolojik iyi oluşlarını arttıracakğı öngörölmüştür Araştırmalara bakıldığında büyüme zihniyetinin artması bireylerin iyimserliğini, genel öz yeterliğini, bilişsel esnekliğini ve psikolojik iyi oluşunu arttırmakta, sabit zihniyetin artması da iyimserlik genel öz yeterlik ve psikolojik esnekliğin azalmasına yol açmıştır. Araştırma değişkenleri tam olarak aynı olmasa da akılcı olmayan inançlarla iyimserlik, genel öz yeterlik ve bilişsel esneklik

ilişki içerisinde. Araştırmada çıkan sonuca göre akılcı olmayan inançlar örtük zekanın iki alt dalını da yordamakta ama sabit zihniyeti daha çok yordamaktadır. Bu da diğer araştırma ve bu konuyla ilgili sonucu doğrulamaktadır. Bireyler büyüme zihniyetine sahip olunca akılcı olmayan inançları azalmakta ama tamamen ortadan kalkmamaktadır. Konuyla ilgili araştırmaların artırılabilmesi düşünülmektedir. Konu itibarıyla araştırmanın alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsü farkındalıkları ile akılcı olmayan inançlarının yordama ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Üstbilişsel farkındalık puanlarının akılcı olmayan inanç puanlarını yordayıp yordamadığını değerlendirmek için yapılan analiz sonucuna göre üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişki ve anlamlı bir yordama olmadığı gözlemlenmiştir. Bulunan sonuç hipotezimizi desteklememektedir. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu ancak Ayhan'ın (2016) öğretmen adayları üzerinde sürekli kaygı düzeyleri ile üstbilişsel farkındalık ilişkisini belirlemek için yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre üstbilişsel farkındalık arttıkça akılcı olmayan inançların kaygı boyutu azalmaktadır. Araştırma sonucu bizim araştırmamızla uyuşmamaktadır. Üstbilişsel farkındalık bilişlere yönelik bir farkındalık ve bunun üzerinde yapılan düzenlemelerdir. Kişiler eğer akılcı olmayan inançlarının farkında değillerse bunu düzeltmelerinin de zor olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde birçok ili etkileyen çok büyük bir deprem yaşanmış ve birçok kişi yaşamını yitirmiştir. O dönemde birçok üniversite öğrencisi doğrudan ya da dolaylı olarak depremden etkilenmiştir. Bu etkilenme süreci bireylerin akılcı olmayan inançlarının güçlenmesine yol açmış ve sonuçları etkilemiş olabilir. Alanyazında üstbilişsel farkındalıkla akılcı olmayan inançlar konusyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu ve artırılabilmesi düşünülmüştür.

Öneriler

➤ Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin örtük zeka alt alanı olan büyüme zihniyetleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri ölçülebilir. Ölçüm sonu belli seviyede örtük zeka ya da

üstbilişsel farkındalığı olan öğrencilere bu alanları geliştirmeye yönelik üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde bilgilendirme, eğitimler ya da grupta danışma çalışmaları yapılabilir. Örtük zekâ anlayışının büyüme zihniyeti alt boyutunu geliştirmeye yönelik beceri eğitimleri oluşturulup ihtiyacı olan öğrencilere bu eğitimler verilebilir. Bilişüstü farkındalık becerisinin gelişimi için de grup eğitimleri oluşturup öğrencilerin becerileri geliştirilebilir. Bu eğitimler akademik alan başta olmak üzere birçok alanda öğrencilere fayda sağlayabilir. Bu eğitimler öğrencilerin lise kademesinden başlanarak sistemli bir şekilde verilebilir.

- Öğrencilerin gelişiminde önemli yeri olan öğretmen ve velilere de büyüme zihniyeti ve üstbilişsel farkındalık ile ilgili bilgilendirme ve eğitimlerin verilmesi öğrencilerin bu zihniyeti öğrenme ve uygulamasında fayda sağlayabilir.

- Öğrencilere akılcı olmayan inançlar hakkında bilgi verilip akılcı olmayan inanç düzeyleri ölçülebilir. Ölçüm sonuçlarına yönelik bilgilendirmeler yapıp belirli bir seviyenin üzerinde akılcı olmayan inanç düzeyine sahip öğrencilerin destek alabilmeleri için yönlendirme ve bilgilendirmeler yapılabilir.

- Akılcı olmayan inançların belirlenmesine ve müdahalesine yönelik bakanlık düzeyinde program oluşturulup kademeler düzeyinde uygulamalar yapılabilir. Bu hem bireylerin şuan yaşadıkları sorunların çözülmesinde müdahale edici bir program hem de ileride olası yaşayabilecekleri sorunları önlemeye yardımcı önleyici bir program işlevi görebilir.

- Üniversiteler daha çok eğitim görülen bölüme yönelik öğretim süreçleriyle ön plana çıkmakta bireylerin genel yaşantılarıyla ilgili eğitim boyutunda daha az etkin görünmektedir. Üniversite bölümlerindeki müfredatlara bireylerin psikolojik süreçlerini öğrenmeleri ve yaşantılarını daha iyi yönetmelerine yardımcı olacak bir ders eklenebilir. Örneğin bu derste bireyler akılcı olmayan inançlar hakkında bilgilendirilecek ya da üstbilişsel farkındalıklarını nasıl geliştireceklerini öğreneceklerdir. Böyle bir dersin bölümlere eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

➤ *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Araştırma Kocaeli Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma grubu daha da genişletilerek daha geniş bir örneklemle

tekrar yapılabilir. Bu durum araştırmanın genellenebilme ihtimalini artırabilir.

- Araştırma değişken sayısı artırılarak ya da değişkenler değiştirilerek örneğin anne- baba tutumu, öğrencinin öğrenim gördüğü bölüm, algılanan gelir düzeyi, bağlanma stilleri, problem çözme becerileri gibi değişkenlerle tekrar yapılabilir.

- Araştırma üniversite düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır. Çalışma diğer eğitim düzeyindeki öğrenciler ile tekrar yapılırsa tüm eğitim düzeylerine genellenebilmesi kolaylaşır. Durumun eğitim kademelerine göre karşılaştırması yapıp yapılacak müdahaleleri belirlemek kolaylaşabilir.

- Araştırma deneysel değil ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma öğrencilere yönelik eğitimler verilerek deneysel modelde tekrar yapılabilir. Bu durum sayesinde yeni sonuçlar bulunabilir bu da farklı bakış açılarını yol açabilir.

- Araştırmanın veri toplama sürecinde tüm üleyi etkileyen bir deprem yaşanmıştır. Bu durum toplanan verileri etkilemiş olabilir. Bu bağlamda araştırma benzer içeriklerle tekrarlanabilir.

- Başarıyla ilgili akılcı olmayan inançları olan bireylerin örtük zekâ anlayışları, başarıya yönelik akılcı olmayan inançları ve üstbilişsel farkındalıkları ilişkisi incelenebilir. Başarıya ilişkin akılcı olmayan inançlara yönelik bir grup çalışması yapıp tekrar değerlendirmenin yapılacağı bir nitel çalışma planlanabilir.

- Örtük zeka anlayışına ilişkin alanyazındaki çalışma sayısı oldukça azdır. Çeşitli değişkenlerle ve yöntemlerle yeni araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

1.Kitaplar

- Adey, Philip and Michael Shayer (1994). Really Raising Standarts: Cognitive Intervention and Academic Achievement. USA: Routledge.
- Aydın, Ayhan (2014). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, Nuran (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Browne, Christopher M., E. Thomas Dowd, & Arthur Freeman (2010). "Rational and irrational beliefs and psychopathology". In: A. Ellis (Eds.). Rational and irrational beliefs. Oxford University Press, 149–171.
- Corey, Gerald (2005). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları (Çev.T. Ergene). Ankara: Mentis.
- Corey, Gerald (1991). Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapy. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cüceloğlu, Doğan (2012). İnsan Ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Özcan (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dryden, Windy & Micheal Neenan (2004). Rational Emotive Behavioural Approach To Therapeutic Change. London: Hutchinson.
- Dweck, Carol S., & Daniel C. Molden (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence and Acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), The Handbook of Competence and Motivation (pp. 122–140). NY: Guilford Press.
- Elliot, Andrew J. (2005). "A Conceptual History of the Achievement Goal Construct." Ed. Andrew J. Elliot and Carol S. Dweck. Handbook of Competence and Motivation. London: The Guilford Press, 52-72.
- Ellis, Albert (1963). Reason And Emotion İn Psychotherapy. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, Albert (1989), "Rational-Emotive Therapy. R. J. Corsini & D. Wedding (Ed)", Current Psychotherapies. Illinois: F. E. Peacock Publishers Inc.197-238.
- Erden, Münire ve Yasemin Akman (1997). Eğitim Psikolojisi; Gelişim-Öğrenme-Öğretme.Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fidan, Nurettin (1986). Okulda öğrenme ve öğretme . Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hong, Y.Y, Chiu, C. & Carol S. Dweck (1995). Implicit theories of Intelligence: Reconsidering the Role of Confidence in Achievement Motivation. In M. Kernis (Eds.), Efficacy, Agency and Self-Esteem (pp. 197-216). New York:

Plenum.

Karasar, Niyazi (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mayers, Andrew (2013). Introduction To Statistics And SPSS İn Psychology. Harlow: Pearson Education Limited.

Mete, B. (2015). Üstbiliş, Öz Düzenleyici Öğrenme ve Çalışma Stratejileri (Çev. Ed. M.Baloğlu,). Ankara: Nobel Yayınları.

Myers, David G. (1999). Close Relationships and Quality of Life, In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), Well-being: The foundations of hedonic psychology (pp. 374–391). Russell Sage Foundation

Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2010). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Longman Group UK Limited.

Sardoğan, Mehmet E., T. Fikret Karahan (2004). Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar. Samsun: Deniz Kültür.

Senemoğlu, Nuray (2003). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Türkçapar, M. Hakan (2021). Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama. İstanbul:Epsilon Yayınları.

Walen, Susan , Raymond DiGiuseppe & Wessler, R. L. (1980). A Practitioners Guide To Rational Emotive Therapy. New York: Oxford University Press.

2.Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Abd-El-Fattah, Sabry and Greg Yates (2006). “Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure”. Paper Presented at The Australian Association for Research in Education Conference. Adelaide. South Australia: 1-14.

Akın, Ahmet (2006). Basarı amaç oryantasyonları ile bilisötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik basarı arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, Ahmet ve Bayram Çetin (2007). “Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”. Eurasian Journal of Educational Research, 26, 1-12.

Akın, Ahmet (2009). Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Alçay, Abdulmuttalip (2015). Ergenlerin öz-yeterlikleri ile mantıkdışı inançları

arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alemdar, Arzu (2009). Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramlarının sürekliliğine ve transferine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alesi, Marianna, Rappo Gaetano and Pepi Annamaria (2016). “Investigating The Improvement of Decoding Abilities and Working Memory in Children With Incremental or Entity Personal Conceptions of Intelligence: Two Case Reports”. *Frontiers in Psychology*, 6(1939), 1-10.

Altıntaş, Gökhan (2006). Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ames, Carole (1992). “Classrooms Goals Structures and Student Motivation”. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Archer, Jennifer (1994). "Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

Arslan, Osman (2020). Yetişkinlikte gözlenen dikkat eksikliği hiperaktivite, yaygın anksiyete bozukluğu semptomları; algılanan ebeveyn ilişkisi ve bilişötesi farkındalık olgularının birbirleriyle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, Utku (2022). Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Atay, Aysel Derya (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Ayhan, Alper (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Bağçeci, Birsen, DÖŞ, Bülent ve SARICA, Rabia 2011. “İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551 566.

Barın, Sibel (2016). Örnek olay tabanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında üstbilişsel strateji kullanım desteğinin problem çözme süreçlerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baron, Reuben M. & David Kenny (1986). "The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bars, Mehmet (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi. Doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Batha, Kate ve Marie Carroll (2007). "Metacognitive training aids decision making". *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.
- Benli Özdemir, Esra & Selçuk Arık (2018). "Çocukların Üstbilişsel Farkındalıkları ile Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi , 3 (1) , 1-22 .
- Bråten, Ivar and Helge I. Stromso (2004). "Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals". *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Bulğur, Erdal (2017). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının benlik kurgularıyla ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Adıyaman Üniversitesi Örneği. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Büyükdere, Öykü (2006). Örtülü zêka inanışlarının hedef oryantasyonu aracılığıyla akış ve iş tatmini üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Campbell, Linda, Joanna White and Alan Stewart (1991). "The relationship of psychological birth order to actual birth order". *Individual Psychology*, 47, 380-391.
- Canıdemir, Amine (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chiu, Chi Yue, Ying Yi Hong & Carol S. Dweck (1997). "Lay Dispositionism and Implicit Theories of Personality". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 19–30.
- Chisholm, Janice M., (1999). The effects of metacognition, critical thinking, gender, and gender role identification on academic achievement in the middle years. Master's Thesis. Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia.
- Costa, Arthur L. (1984). "Mediating The Metacognitive". *Educational Leadership*, 42 (3), 57-62.
- Costa, Ana and Faria Luisa (2018). "Implicit Theories of Intelligence and Academic

- Achievement: A Meta-Analytic Review". *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16.
- Coutinho, Savia A. (2007). "the relationship between goals, metacognition, and academic success". *Educate*, 7(1), 39-47.
- Chen, Wei-Wen and Yi-Lee Wong (2014). "What My Parents Make Me Believe in Learning: The Role of Filial Piety in Hong Kong Students' Motivation and Academic Achievement". *International Journal Psychology*, 49, 249–256.
- Claro, Susana, David Paunesku and Carol S. Dweck (2016). "Growth Mindset Tempers The Effects Of Poverty On Academic Achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(31), 8664-8668.
- Çakın, İrfan(1998). "Üniversitelerimizin Bilgiye Erişim Ortamları: Genel Değerlendirme".*Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı*, 1998, s. 37-67.
- Çakıroğlu, Ahmet ve Ayşegül Ataman, (2008). "Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çelik-Menderes, Hatice (2009). Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Çivritci, Asım (2006). "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 9-19.
- Çokkızgın, Bengü (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığının yordayıcısı olarak kontrol odağı ve eleştirel düşünme. *Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.*
- Demirsöz, Ebru Selçioğlu (2010). Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- Deniz, Demet, Betül Küçük, , Şükrü Cansız, , Levent Akgün, & Tefik İşleyen, (2014). "Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Kastamanu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Duchesne, Stephane, Simon Larose & Bei Feng (2017). "Achievement goals and engagement with academic work in early high school: does seeking help from teachers matter?". *The Journal of Early Adolescence*, 39(2) 1-31.

- Dupeyrat, Caroline & Claudette Mariné (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.
- Durdukoca, Şule Fırat, & Sebahattin Arıbaş (2019). "Öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557.
- Dweck, Carol S. (1986). "Motivational Processes Affecting Learning". *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, Carol S., Elaine S. Elliot (1988a). "Goals: an approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 604-609.
- Dweck, Carol S., and Ellen L. Leggett (1988b). "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality". *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, Carol S., Chiu Chi Yue, and Hong, Ying Yi (1995a). "Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model". *Psychology Inquiry* 6, 322–333.
- Dweck, Carol S., Chi Chiu & Ying Hong (1995b). "Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives". *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Ekenel, Esin (2005). Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Elliot, Andrew J. (1999). "Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals". *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Ellis, Albert (1995). "Changing rational-emotive therapy (ret) to rational-emotive behavior therapy (REBT)". *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85-89.
- Ellis, Albert (1991), "The revised abc's of rational emotive therapy (RET)", *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139–172.
- Erdoğan, Erdi ve Özdemir Dikicigil (2018). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *TÜBAV Bilim*, 11(1), 62-73.
- Eryenen, Gamze (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Flavell, John H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

- Gelen, İsmail (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göller, Levent (2010). Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon – umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, Berna (2021). Ergenlerin örtük zêka anlayışlarının, psikolojik iyilik hali ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gündüz, Murat (2014). Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve sosyal kaçınma davranışları. Yayımlanmamış doktora tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gündüz, Bülent (2006). ‘‘Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi’’. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 75- 95.
- Gürefe, Nejla (2015). ‘‘İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi’’. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5),237-246.
- Hamarta, Erdal, Coşkun Arslan, Yeliz Saygın ve Zümra Özyeşil (2009). ‘‘Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi’’. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(18), 25-42.
- Hardré, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). ‘‘Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan’’. Asia Pacific Journal of Education, 26(2), 189-207.
- Harris, Steven, Martin F. Davies, and Windy Dryden (2006). ‘‘An experimental test of a core REBT hypothesis: Evidence that irrational beliefs lead to physiological as well as psychological arousal’’. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24, 101–111.
- İlhan, Mustafa ve Bayram Çetin (2013). ‘‘Örtük Zêka Teorisi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi, 7(1), 191-221.
- Jacobs, J. E. and Paris, Scott G. (1987). ‘‘Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction’’. Educational Psychologist, 22, 255-278.
- Jagacinski, Carolyn M. and Oriel J. Strickland (2000). ‘‘Task and Ego Orientation The Role of Goal Orientations in Anticipated Affective Reactions to Achievement Outcomes’’. Learning and Individual Differences, 12, 189-208.
- Joseph, Nancy (2010). ‘‘Metacognition needed: teaching middle and high school

students to develop strategic learning skills''. Preventing School Failure. 54 (2), 99-103.

Kaçar, Mevlüt ve Hakan Sarıçam (2015). ''Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma''. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 137-152.

Kalafat, Ahmet ve Bülent Dilmaç (2020). ''Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi''. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52, 676-686.

Kaplan, Avi and Martin L. Maehr (2007). ''The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory''. Educational Psychology Review, 19, 141-184.

Karakelle, Sema ve Seda Saraç (2007). ''Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖÇ) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması''. Türk Psikoloji Yazıları, 10(20), 87-103.

Karakelle, Sema (2012). '' Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar''. Eğitim ve Bilim, 37(164), 237-250.

Kartol, Aslı (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Keser, Gülşen (2017). Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi .Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Koç, Canan ve Sevinç Karabağ (2013). ''İlköğretim ikinci kademe (6-8. Sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl İli Örneği)'' .NWSA-Education Sciences, 8, (2), 308-322.

Kodak, Duygu (2020). Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kösterelioğlu, İlker, Ümit Çelen, Meltem Akın Kösterelioğlu ve Rasim Ahıska (2019). ''Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri''. Journal of Human Sciences, 16(2), 662-678.

Ku, Kelly Ye Lai and Ho, IreneT. (2010). ''Metacognitive strategies that enhance critical thinking''. Metacognition and Learning, 5(3), 251-267.

Lichtenberg, James W., Diana D. Johnson, and Barrie M. Arachtingi (1992). ''Physical illness and subscription to Ellis's irrational beliefs''. Journal of Counseling & Development, 71(2), 157-163.

- Martinez, Michael E. (2006). "What is metacognition?". *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mangels, Jennifer A., Brady Butterfield, Justin Lamb, Catherine Good & Carol S. Dweck (2006). "Why Do Beliefs about Intelligence Influence Learning Success? A Social Cognitive Neuroscience Model". *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75-86.
- Momeni, Sevil (2016). Öznel iyi oluşun, kişilik özellikleri, akılcı olmayan inançlar ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nicholls, John G. (1984). "Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance". *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Noice, Helga, Tonny Noice & Graham Staines (2004). "A short-term intervention to enhance cognitive and affective functioning in older adults". *Journal of Aging and Health*, 16, 562– 585.
- Okudum, Merve (2021). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile empatik eğilim ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olgun, Akif (2006). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Orman, Teresa Elise (1986). The Relationship between irrational beliefs and higher and lower achievers. Unpublished Doctoral Thesis. Texas A&M University. Retrieved, Texas.
- Otru Kılıç, Ayperi (2022). Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Önem, Çağrı (2010). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özsoy, Gökhan(2008). "Üstbilis". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2008, 6(4), 713-740.
- Öz, Hüseyin (2005). "Metacognition in foreign/second language learning and teaching". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 147-156.
- Palancı, Mehmet, Yaşar Özbay, Mehmet Kandemir ve Osman Çakır (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli

Ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması”. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1, 32-46.

Papageorgiou Charalabos, Demosthenes B. Panagiotakos, Christos Pitsavos, Tsetsekou Efi, Koutangelos, Kostantinos, Stefanadis, Christodoulos, et al. (2006). "Association between plasma inflammatory markers and irrational beliefs; the ATTICA epidemiological study". *Neuropsychopharmacol. Biol. Psychiatry* 30(8), 1496–1503.”

Parmaksız, Gizemay (2020). İrrasyonel inanışlar ile yeme tutumu ve beden algısı ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Patricia L. Hardre, Ching-Huei Chen, Su-Hua Huang, Chen-Ting Chiang, Fen-Lan Jen and Leslie Warden (2006). “Factors affecting high school students’ academic motivation in taiwan”. *AsiaPacific Journal of Education*, 26(2), 189–207.

Pintrich, Paul R. (2000). “An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.

Reeve, Robert .A. and James A.L. Brown (1985). "Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13 (3), 343-356.

Roebken, Heinke (2007). "Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University (SERU) Project Research Paper". *Research&Occasional Paper Series: CSHE.2.07*, California.

Roedel, Teresa D. & Gregory Schraw (1995). "Beliefs about Intelligence and Academic Goals". *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 464-468.

Samar, Stephanie M., Kate E. Walton, & Wilson McDermut, (2013). "Personality traits predict irrational beliefs". *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(4), 231- 242.

Schraw, Gregory, & Rayne Sperling Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19(4),460–475.

Schunk, Dale H. (2000). “Coming To Terms With Motivation Constructs, Contemporary”. *Educational Psychology*, 25, 116–119.

Silverglade Laura, Tosi Donald J., Wise P. Sharret, and D’Costa Ayres (1994). "Irrational beliefs and emotionality in adolescents with and without bronchial asthma". *J. General Psychology*, 121, 199–207.

Stephenson Erin, P.Watson, Zhuo Job Chen, Ronald J. Morris (2017). "Self-compassion, selfesteem, and irrational beliefs". *Current Psychology*, 37(4),

809-815.

Stewart, Alan E., Elizabeth E. Stewart, and Linda F. Campbell (2001). "The relationship of psychological birth order to the family atmosphere and to personality". *Journal of Individual Psychology*, 57(4), 363-387.

Stewart, Alan E. (2004). "Can knowledge of client birth order bias clinical judgment?". *Journal of Counseling and Development*, 82(2), 167-176.

Topçu, Abdullah (2005). The effect of the web based asynchronous teaching method course on the pre-service teaches' achievement, metacognition and attitudes towards computer, www and web based course. Unpublished PhD Thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Uslu, Çilem (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Vadhan, Vimla & Philip Stander (1994). "Metacognitive ability and test performance among college students". *The Journal of Psychology*. 128 (3), 307-309

Wilson, Jeni (1999). "Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum". Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne.

Wyner, Dana R. (2004). Personal and Situational Factors Associated with Collegiate Athlete Burnout: An Achievement Goal Theory Perspective. Ph.D. Thesis. Emory University, USA.

Yeager, David S., and S. Dweck Carol (2012). "Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed". *Educational Psychology*, 47, 302-314.

Yıldırım, Sevda (2010). Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yılmaz, Sibel Sadi, Şeyda Gül & Esra Özey Köse (2015). "Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarını farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/23, 83-91.

Yılmaz, Niğmet (2019). Lise öğrencilerinin kariyer planlamalarını ve kariyer hedef eğitimini seçmemiş eğitimci olmayan inançların rolleri / Meslek seçiminin rolü Lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığını açıklamada kariyer kontrolüne ilişkin mantıksız inançlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Young, Andria & Jane D. Fry (2008). "Metacognitive awareness and academic achievement in college students". *Journal of the Scholarship of Teaching And Learning*, 8 (2), 1-10.

Zakaria Effandi, Yazid Zainah & Ahmad Sabri (2009). ‘‘Exploring matriculation students' metacognitive awareness and achievement in a mathematics course’’. The International Journal of Learning, 16(2), 333-348.

Zeng, Guang, Hanchao Hou and Kaiping Peng (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.

3.Elektronik Kaynaklar

5347 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. "<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>". Erişim Tarihi: 19.05.2023

Karakaş, S. (2017). "Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü: Bilgisayar Programı ve Veritabanı". www.psikolojisozlugu.com. Erişim Tarihi: 23.05.2023

Livingston, J. A. (1997). "Metacognition: An Overview". <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>. Erişim Tarihi: 07.05.2023

EKLER

EK-1: KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ÖLÇEK UYGULAMA İZİN ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.02.2023-E.368923



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-100-368923
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Baki Can Moran Etik Kurul İzni)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.01.2023 tarihli, 350442 sayılı ve "Eğitim - Öğretim İşleri (Baki Can Moran Etik Kurul İzni)" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 14/02/2023 tarih ve 2023/01 no lu toplantısında alınan 8 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Karar No 8: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 11.01.2023 tarih ve 350442 sayılı yazısı görüşüldü. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Baki Can MORAN'ın, Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT'ın danışmanlığında yürüttüğü "Bilişüstü Farkındalık ile Akılcı Olmayan İnançlar İlişkisinde Örtük Zekanın Aracılık Rolü" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapacağı anket uygulamasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM ŞİRİN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 16.02.2023 12:09

Belge Doğrulama Kodu :BSMETU98M2

Belge Doğrulama Adresi :<https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-ebys>

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi
41380, Kocaeli

Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN

Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33

E-Posta :rekilehisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :<http://www.kocaeli.edu.tr>

Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör

Telefon No: 303 10 49

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ KISA FORMU (AOİÖ-K) ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

Ölçek Kullanım İzni [Gelen Kutusu x](#)

B

Baki

Ayşe Sibel Hocam merhaba. Ben Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Baki Can MORAN. Yüksek lis

a

Ayşe Sibel TÜRKÜM

Alıcı: ben ▼

Merhaba ölçeğim ve ilgili dosyalar ektedir, kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. A. Sibel Türküm

Gönderen: Ba

Gönderildi: 15

Kime: Ayşe Sibel TÜRKÜM

EK-3: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x



B

Baki

Şule FIRAT DURDUKOCA Hocam merhaba. Ben Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Baki Can MORAN. Yüksek lis...

16 Ara 2022 00:31



d

Sule firat

Alıcı: ben

22 Ara 2022 18:00 (10 gün önce)



Sevgili Baki merhaba,
Ölçeği elbette kullanabilirsin. Kolaylıklar, başarılar dilerim.

Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA

Baki [REDACTED] 16 Ara 2022 Cum, 00:31 tarihinde şunu yazdı:

Bir ek - Gmail tarafından tarandı



EK-4: ÖRTÜK ZÊKA TEORİSİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

5 Aralık Pzt 23:11 (7 gün önce)

☆

B

Baki
Mustafa İlhan Hocam merhaba. Ben Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Baki Can MORAN. Yüksek lisans tezimde

m

MUSTAFA
Alıcı: ben

7 Aralık Çar 21:43 (5 gün önce)

☆ ↶ ⋮

Sayın Baki Can Moran,

Örtük Zeka Teorisi Ölçeği (ÖZTÖ) ekte gönderilmiştir. ÖZTÖ'yü çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal formu 4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahip olduğundan Türkçe formunda 4'lü likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Çalışmanızda bu şekilde kullanılabilir ya da Türkçe literatürde daha alışıldık bir yapı olan 5'li derecelendirme ile kullanabilirsiniz. Ancak 5'li derecelendirme ile kullanmanız durumunda ölçeğin faktör yapısını DFA ile doğrulamanız yerinde olacaktır. Ölçek iki boyut ayrı ayrı puanlanmakta, toplam bir puan alınmamaktadır. Her bir boyut için yüksek puan ilgili boyuta ilişkin yüksek inancı ifade etmektedir. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim...

5 Ara 2022 Pzt 23:07 tarihinde Bal [REDACTED] unu yazdı:

...

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

EK-5: AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ KISA FORMU (AOİÖ-K) ÖRNEK MADDELERİ

Açıklama: Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler yazılmıştır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde yazılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz. Yanıtlarken her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, sizi anlatma derecesine göre “Tamamen Uygun”, “Oldukça Uygun”, karar veremiyorsanız “Kararsızım”, “Biraz Uygun” veya “Hiç Uygun Değil” seçeneklerinden birini seçerek, o sütundaki paranteze (X) biçiminde çarpı işareti koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz. Okuduğunuz cümlelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederim.

	Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kararsızım	Biraz Uygun	Hiç Uygun Değil
1. Başarılı ve çalışkan insanlar saygıdeğerdir.....	()	()	()	()	()
5. Bir hata yaptığımda, kendimi zor affederim.....	()	()	()	()	()
6. Verilen sözler mutlaka tutulmalıdır.....	()	()	()	()	()
10. Asla haksızlığa göz yumamam.....	()	()	()	()	()
13. Riske girmektense o işe hiç başlamam.....	()	()	()	()	()
15. İhtiyacı olanlara yardım elini uzatmalıyız.....	()	()	()	()	()

EK-6: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda kendi düşünme ve öğrenme sürecinizin farkındalığını gösteren Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği yer almaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

ÖLÇEK MADDELERİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Sıklıkla	Genellikle	Her zaman
1.Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
4.Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım.					
7.Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.					
11.Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.					
15.Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.					
17.Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					

EK-7: ÖRTÜK ZÊKA TEORİSİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Belirli bir zekâ düzeyine sahipsinizdir ve bunu değiştirmek için yapacak çok şeyiniz yoktur.				
3. Sarf ettiğiniz çaba zekânızı geliştirir.				
6. Gerçekten çaba gösterirseniz zekânızı geliştirebilirsiniz.				
10. Bir görevde başarısız olsanız bile zekânıza güvenmeye devam edersiniz.				
12. Yeteneklerinizi, ne kadar zeki olduğunuz belirler.				
13. Bir görevi yerine getirmeden önce iyi bir hazırlık yapmak, zekanızı geliştirme yoludur.				

EK-8: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU MADDELERİ

Sayın katılımcı, Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Baki Can MORAN tarafından Doç. Dr. O. Nejat AKFIRAT danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar ilişkisinde örtük zekanın aracılık rolünü araştırmaktır. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelmektedir. Çalışmada kimlik bilgileriniz yer almayacak ve formlardan elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için araştırmacıya [REDACTED] adresinden ulaşabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız :

Cinsiyetiniz : () Kadın

() Erkek

Annenizin Eğitim Durumu:

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise Mezunu

() Lisans Mezunu

() Lisansüstü Mezunu

Babanızın Eğitim Durumu

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise Mezunu

() Lisans Mezunu

() Lisansüstü Mezunu

Kendiniz dışında kardeş sayınız :

() Kardeşim yok

() 1 Kardeş

() 2 Kardeş

() 3 Kardeş

() 4 Kardeş ve daha fazla

Ailenizin Kaçınıcı Çocuğunuz:

() Tek Çocuğum

() En Büyük Çocuğum

() Ortanca Çocuğum

() En Küçük Çocuğum

En Son Tamamladığınız Döneme Ait AGNO(ağırlıklı genel not ortalamanız) nedir?.....

EK-9: AYDINLATILMIŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Gönüllü,

Sizi Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programında kayıtlı olan Baki Can Moran tarafından, Doç.Dr. Osman Nejat Akfırat danışmanlığında yürütülen "Üstbilişsel Farkındalık ile Akılcı Olmayan İnançlar İlişkisinde Örtük Zêkanın Aracılık Rolü" başlıklı araştırmasına davet ediyoruz.

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin ve örtük zêkanın bu ilişkide aracılık rolünün olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz, herhangi bir neden belirtmeksizin çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [REDACTED] e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Saygılarımla,
Baki Can Moran

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama altında adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Baki Can MORAN

EĞİTİM BİLGİLERİ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı (2009- 2013)

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
(2020-2023)