

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**GENEL YETENEK, AKADEMİK BENLİK KAVRAMI, AKADEMİK
ÖZ-YETERLİK, BENLİK SAYGISI, ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

DOKTORA TEZİ

İbrahim DADANDI

TRABZON

Aralık, 2017

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**GENEL YETENEK, AKADEMİK BENLİK KAVRAMI, AKADEMİK
ÖZ-YETERLİK, BENLİK SAYGISI, ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

İbrahim DADANDI

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

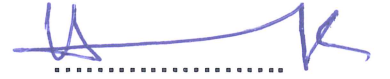
**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Hikmet YAZICI**

**TRABZON
Aralık, 2017**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 25 /12 / 2017

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hikmet YAZICI



Üye : Prof. Dr. Enver SARI



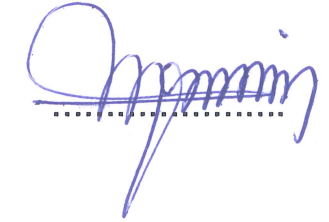
Üye : Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN



Üye : Doç. Dr. Mehmet MURAT



Üye : Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdür V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

İbrahim DADANDI

25 / 12 / 2017

ÖN SÖZ

Bu çalışma, benim olduğu kadar akademik hayatımın başlangıcından itibaren gerek bilgileri gerekse dostluklarıyla her daim varlıklarını yanımda hissettiğim insanların emeğinin ortak ürünüdür. Öncelikle, akademik kariyerimin başlangıcından itibaren bilgisi, desteği ve deneyimi ile bana yol gösteren, kendimi geliştirme sürecinde kendisinden çok şey öğrendiğim çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hikmet YAZICI'ya çok teşekkür ederim. Bu araştırmanın başlangıcından itibaren ilgi ve desteklerini esirgemeyen, değerli görüşleriyle bu çalışmanın şekillenmesine katkıda bulunan tez izleme komitemdeki hocalarım Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Ayrıca, tezin son şeklini almasında önemli katkıları olan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Enver SARI ve Doç. Dr. Mehmet MURAT hocalarıma çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca aldığım derslerde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak kendimi geliştirmeme yardımcı olan bölüm hocalarımızdan Prof. Dr. Hatice ODACI'ya ve derslerine katıldığım, üzerimde emeği bulunan bütün hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Bu tezin tamamlanması sürecinde, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim hem meslektaşım hem de değerli birer arkadaşım olan Yrd. Doç. Dr. Fatih KOCA ve Arş. Gör. Ayşe KALYON'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, isimlerini tek tek sayamadığım, bölümümüz hocaları ile birlikte çalıştığım bütün araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulamaları sırasında gerekli desteği esirgemeyen Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve uygulama yaptığım okulların yöneticileri ile rehber öğretmenlerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini üzerimden esirgemeyen, bin bir fedakârlıkla yetiştirip bugünlere ulaşmama vesile olan rahmetli annem Fatma DADANDI'ya ve babam Ali DADANDI'ya şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, hayatımın her alanında olduğu gibi akademik yaşamımda da desteğini eksik etmeyen, en zor zamanlarımızda dahi "Senin tezin daha önemli" sözleriyle bana güç ve cesaret aşıl原因an en iyi arkadaşım, meslektaşım ve eşim Arş. Gör. Pakize URFALI DADANDI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim DADANDI

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	7
1. 2. Araştırmanın Denenceleri	8
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	9
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1. 5. Araştırmanın Varsayımları	10
1. 6. Tanımlar.....	10
2. LİTERATÜR TARAMASI	12
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	12
2. 1. 1. Akademik Başarı	12
2. 1. 1. 1. Akademik Başarının Tanımlanması.....	12
2. 1. 1. 2. Akademik Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	14
2. 1. 1. 3. Günümüz Toplumlarında Akademik Başarının Önemi.....	15
2. 1. 1. 4. Türkiye’de Akademik Başarı	17
2. 1. 1. 5. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	19
2. 1. 2. Zekâ ve Yetenekler	23
2. 1. 2. 1. Zekânın Tanımı.....	25
2. 1. 2. 2. Zekâ Teorileri.....	27
2. 1. 2. 2. 1. Francis Galton’un Zekâyâ İlişkin Görüşleri.....	28
2. 1. 2. 2. 2. Alfred Binet’in Zekâyâ İlişkin Görüşleri.....	29
2. 1. 2. 2. 3. Spearman’ın Çift Etmen Kuramı	30
2. 1. 2. 2. 4. Thurstone’un Temel Zihinsel Yetenekler Teorisi	31
2. 1. 2. 2. 5. İngiliz Hiyerarşik Modeli	33

2. 1. 2. 2. 6. Akışkan ve Kristalize Zekâ Teorisi	34
2. 1. 2. 2. 7. Zihnî Yapısı Modeli.....	35
2. 1. 2. 2. 8. Üç Tabakalı Analitik Zekâ Teorisi.....	35
2. 1. 2. 3. Temel Yetenek Alanları	37
2. 1. 2. 3. 1. Sözel Yetenek	37
2. 1. 2. 3. 2. Akıl Yürütme Yeteneği	38
2. 1. 2. 3. 3. Sayısal Yetenek	39
2. 1. 2. 4. Zekânın Ölçülmesi	41
2. 1. 3. Akademik Benlik Kavramı	45
2. 1. 3. 1. Benlik	45
2. 1. 3. 1. 1. Benliğin Tarihçesi	46
2. 1. 3. 2. Benlik Kavramı.....	50
2. 1. 3. 2. 1. Benlik Kavramının Tanımı ve İçeriği	50
2. 1. 3. 2. 2. Benlik Kavramının Yapısı ve Boyutları.....	52
2. 1. 3. 3. Akademik Benlik Kavramının Tanımı.....	55
2. 1. 3. 4. Akademik Benlik Kavramının Yapısı.....	56
2. 1. 3. 5. Akademik Benlik Kavramının Gelişimi ve Kaynakları	57
2. 1. 4. Akademik Öz-Yeterlik.....	60
2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Teori.....	60
2. 1. 4. 2. Öz-Yeterlik	63
2. 1. 4. 3. Akademik Öz-Yeterliğin Tanımı	67
2. 1. 4. 4. Akademik Öz-Yeterliğin Gelişimi ve Kaynakları.....	68
2. 1. 4. 5. Akademik Öz-Yeterlik İnançlarının Başarıdaki Rolü	71
2. 1. 5. Benlik Saygısı.....	74
2. 1. 5. 1. Benlik Saygısının Kavramsal Çerçevesi	75
2. 1. 5. 2. Benlik Saygısının Gelişimi ve Kaynakları	77
2. 1. 5. 3. Benlik Saygısının Başarıdaki Rolü.....	79
2. 1. 6. Öğrenci Bağlılığı.....	81
2. 1. 6. 1. Öğrenci Bağlılığının Teorik Çerçevesi	82
2. 1. 6. 2. Öğrenci Bağlılığının Tanımı	83
2. 1. 6. 3. Öğrenci Bağlılığı Teorileri	85
2. 1. 6. 4. Öğrenci Bağlılığının Boyutları	87
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	90
3. YÖNTEM	93
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	93

3. 2. Araştırma Grubu	94
3. 3. Veri Toplama Araçları	96
3. 3. 1. Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği (BÖOB).....	96
3. 3. 2. Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ).....	97
3. 3. 3. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ)	98
3. 3. 4. Coopersmith Özsaygı Envanteri Okul Kısa Formu.....	99
3. 3. 5. Temel Yetenekler Testi 6-8 (TYT 6-8).....	100
3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu.....	102
3. 5. Verilerin Analizi	105
3. 5. 1. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)	105
3. 5. 1. 1. YEM'in Aşamaları	107
4. BULGULAR.....	112
4. 1. Verilerin İncelenmesi ve YEM'in Varsayımları	112
4. 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	114
4. 3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	115
4. 4. Hipotez Modelinin Sınanmasına İlişkin Bulgular	118
4. 5. Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular	124
4. 6. Aracılık Testlerine İlişkin Bulgular	126
5. TARTIŞMA	129
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	142
6. 1. Sonuçlar	142
6. 2. Öneriler	143
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	143
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	144
7. KAYNAKLAR	145
8. EKLER.....	186
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	195

ÖZET

Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Akademik başarı eğitim araştırmacılarının en çok ilgi duyduğu konuların başında gelmektedir. Alan yazında genellikle öğrencilerin başarılarını etkileyen zihinsel ve zihinsel olmayan faktörler ayrı ayrı incelenmiştir. Bununla birlikte, bu faktörlerin akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkilerini incelemektir.

Araştırma grubu, Trabzon Merkez ilçedeki (Ortahisar) beş farklı ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 346 (Kız= 166, Erkek= 180) öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında; Temel Yetenekler Testi 6-8, Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Bağlılığı Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri Okul Kısa Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Yapısal Eşitlik Modeli, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı, Bağımsız t testi, H testi ve U testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, akademik başarı genel yetenek ve akademik öz-yeterlik inancı tarafından açıklanmaktadır. Akademik öz-yeterlik genel yetenek, akademik benlik kavramı ve benlik saygısı tarafından açıklanmaktadır. Akademik benlik kavramı genel yetenek ve benlik saygısı; öğrenci bağlılığı ise benlik saygısı, akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik tarafından yordanmaktadır. Demografik değişkenlere dayalı olarak yapılan analizlerde, anne-baba eğitim düzeyleri ve ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, genel yeteneğin akademik başarının en önemli belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra akademik öz-yeterlik ve demografik değişkenlerin akademik başarı üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçların bazılarının alan yazındaki araştırmaları desteklediği, buna karşın bazılarının ise önceki araştırmaların sonuçlarıyla çeliştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Genel Yetenek, Akademik Başarı, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Benlik Kavramı, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı

ABSTRACT

The Relationships Between General Ability, Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, Self-Esteem, Student Engagement and Academic Achievement

Academic success is one of the forefront of topics that education researchers are most interested in. Extensive body of literature examined the role of the cognitive and non-cognitive factors in students' academic success separately. However, there stil is a need to investigate the dyadic impact of these factors on educational outcomes, including academic achievement. Specifically, the main purpose of this study is to scrutinize the relationships between general ability, academic self-efficacy, academic self-concept, self-esteem, student engagement as well as academic achievement.

The study group is consisted of 346 (Female = 166, Male = 180) 6th, 7th, and 8th grade students from 5 different middle schools in Trabzon Central District (Ortahisar). To collect the data, the researcher asked the participants to rate following instruments: Primary Mental Abilities Test 6-8, Myself As A Learner Scale, Academic Self-Efficacy Scale, Student Engagement Scale, Coppersmith Self-Esteem Inventory, and Personal Information Form. For the data analysis, the researcher conducted following statistical methods: Structural Equation Model, Pearson Product Moment Correlation Coefficient, Independent t test, H test and U test.

The results demonstrate that there is direct effect of general ability and academic self-efficacy on academic achievement. For academic self-efficacy, it was found that general ability, academic self-concept and self-esteem explained statistically significant variance. Furthermore, self-esteem, academic self-concept, and academic self-efficacy are found statistically significant predictor on student engagement. For group differences, students with parents with higher education levels and higher household income levels were more successful than their peers. Together, the current study results yield that general ability is the most important predictor of academic achievement. It was observed that some of the results gathered from the research supported the researches in the literature; on the other hand, some of them had contratictions with the results of previous researches.

Keywords: General Ability, Academic Achievement, Academic Self-Efficacy, Academic Self-Concept, Self-Esteem, Student Engagement

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmalar	20
2.	Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Göstergeleri	89
3.	Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okullar ve Öğrenci Sayıları	94
4.	Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri	95
5.	Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum İndeksleri ve Kesme Puanları	110
6.	Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	112
7.	Araştırma Değişkenlerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	114
8.	Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	115
9.	Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	116
10.	Modeldeki Diğer Değişkenler Sabit Tutulduğunda Yordayıcı Değişkenlerin Akademik Başarı İle İlişkileri	117
11.	Yetenek Gruplarına Göre Yordayıcı Değişkenler İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler	118
12.	Final Modeline İlişkin Regresyon Ağırlıkları	121
13.	Sobel Testi Sonuçları	122
14.	Standardize Edilmiş Direkt, Dolaylı ve Toplam Etki Katsayıları	123
15.	Akademik Başarıda Cinsiyete Dayalı Farklılıklar	124
16.	Akademik Başarıda Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeylerine Dayalı Farklılıklar	125
17.	Genel Yetenek İle Akademik Benlik Kavramı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü	127
18.	Genel Yetenek İle Akademik Öz-Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Hipotez modeli.....	8
2.	Hipotez modeline ilişkin bulgular	119
3.	Final modeli	120



KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
IQ	: Zekâ Bölümü
TYT 6-8	: Temel Yetenekler Testi 6-8
BÖÖB	: Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği
AÖYÖ	: Akademik Özyeterlik Ölçeği
ÖBÖ	: Öğrenci Bağlılığı Ölçeği
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
NSSE	: Ulusal Öğrenci Bağlılığı Araştırma Enstitüsü
CCSSE	: Öğrenci Bağlılığı Kolej Araştırmaları Topluluğu
EYT	: Eğitimsel Yetenek Testleri

1. GİRİŞ

Son yıllarda özellikle bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerle birlikte, hem insanların yaşam biçimlerinde hem de toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarında önemli değişimler meydana gelmiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yeni dönemde, toplumsal gelişmişlik ve refah düzeylerinin göstergeleri değişmiş, sanayi üretiminin yerini bilgi üretimi almıştır. Buna bağlı olarak toplumun iş gücü talepleri de bedensel güce dayalı emek piyasasından bilgi temelli hizmet sektörüne kaymıştır (Akçomak, 2013; Ostry ve Spiegel, 2004). Dolayısıyla iş hayatına girecek bireylerde aranan nitelikler de farklılaşmaya başlamıştır. Düşük eğitim seviyesine sahip bireyler çok fazla bilişsel kabiliyet gerektirmeyen endüstri ve imalat gibi sektörlerde geçmişte iş bulabilmekteydi. Bu sektörlerin ekonomideki payının azalmasıyla ortaya çıkan yeni iş alanlarındaki karmaşık mesleki rolleri yerine getirebilmek ise belirli düzeyde bilgi birikimi ve yetkinlik gerektirmektedir (Bandura, 1995). Dolayısıyla endüstri çağından bilgi çağına geçişin, toplumun iş gücü kaynağını yetiştiren eğitim sistemi ve bu sisteme bakış açısı üzerinde derin etkileri söz konusudur. Çünkü eğitim, toplumsal hareketliliği ve bireyin toplumdaki konumunu etkileyen en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) raporuna göre son yıllarda okuryazarlık oranları artmakta ve eğitim imkânlarına erişim giderek yaygınlaşmaktadır. Bununla birlikte eğitimin sağladığı iş fırsatlarına bağlı olarak yüksek öğrenim gören ve görmeyen bireyler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar da giderek derinleşmektedir (OECD, 2014a).

Türkiye'de son 20 yıl içinde eğitime önemli yatırımlar yapılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2014) eğitim istatistiklerine göre, 1996 ila 2014 yılları arasında her öğrenim kademesindeki okul ve eğitimci sayıları ile okullaşma oranlarında büyük bir artış gerçekleştirilmiştir. Genel bütçeden eğitime ayrılan pay da yaklaşık iki kat artırılarak Avrupa Birliği ülkelerindekine yakın bir seviyeye ulaştırılmıştır (Anıl, Özer-Erkan ve Demir, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Bunların yanında, eğitimde teknoloji kullanımının artırılmasını, etkin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmasını, okul öncesi eğitimin güçlendirilmesini, kız çocukların okula gitme oranının yükseltilmesini ve anne babaların yeterliklerinin artırılmasını amaçlayan çeşitli projeler yoluyla ülkedeki eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliği artırılmaya çalışılmıştır (MEB, 2011). Ülkenin eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla zorunlu eğitim önce sekiz, ardından 12 yıla çıkarılmıştır. Bununla birlikte eğitim politikalarının yeterince denenmeden uygulanmaya konması, sınav ve üst öğrenime geçiş sistemleri gibi kritik uygulamalarda sıkça değişime gidilmesi

istikrarsız bir yapı oluşmasına neden olmuştur (Gür ve Çelik, 2009). Neticede okullaşma oranı, ortalama eğitim seviyesi artmasına rağmen başarı anlamında istenen sonuçlar elde edilememiştir. OECD tarafından her üç yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (The OECD Programme for International Student Assessment [PISA]) sonuçlarına göre Türkiye değerlendirme yapılan üç alanda (okuma becerileri, matematik okur-yazarlığı ve fen okuryazarlığı) 2003-2012 yılları arasında anlamlı bir ilerleme kaydedememiştir. Ayrıca bu değerlendirmelerde, Türkiye her üç alanda da OECD'ye üye ülkelerin ortalamalarının altında kalarak, son sıralarda yer alabilmiştir (Anıl ve diğ., 2015). Bu değerlendirmeler, günümüz toplumlarında ülkenin refah düzeyinin yanında bireyin yaşam kalitesinin, topluma katılımının ve istihdam fırsatlarının en önemli belirleyicilerinden olan eğitim başarısının bir başka ifade ile akademik başarısının Türkiye açısından önemli bir sorun olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı pek çok değişkenin doğrudan ve dolaylı etkileri ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan karmaşık bir yapıdır. Bu değişkenler, öğrenenle, öğrenme yöntemleriyle, öğrenme malzemesiyle ve öğretimle ilgili faktörler olmak üzere dört grupta ele alınabilir (Selçuk, 2012). Bu etmenlerden her biri farklı disiplinlerin araştırma konuları arasında yer almaktadır. Psikoloji ve bunun alt disiplini olan eğitim psikolojisi ile ilgili çalışmalarda akademik başarı genellikle öğrenenle ilgili faktörler açısından ele alınmakta ve öğrencilerin bireysel farklılıkları çerçevesinde incelenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel (zekâ bölümü, yetenek türü ve düzeyi, dil gelişimi, öğrenme stratejileri), duyuşsal (kişilik yapısı, ilgileri, tutumları, akademik benlik algısı, kaygı düzeyi), toplumsal (akran ilişkileri, otoriteye karşı tepkileri, rol modelleri) ve fizyolojik (duyusal algılama kapasitesi, yaş, cinsiyet) farklılıklarının başarıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Her birinin akademik yaşantılar üzerinde önemli bir etkisi olmasına karşın bireyin zihinsel kapasitesini ifade eden zekâ düzeyi, akademik performansının en güçlü açıklayıcısı olarak görülmektedir (Hartman, Larse ve Nyborg, 2009; Kehle ve Bray, 2011).

Kavrama, akıl yürütme ve neden sonuç ilişkileri kurma gibi pek çok bilişsel yetiyi içeren zihinsel kapasite genellikle zekâ (intelligence) ve yetenek (ability) kavramlarıyla ifade edilmektedir. Zekâ ve yetenek kavramları, hiç psikoloji eğitimi olmayan insanların dahi üzerinde fikir yürütebileceği kadar yaygın bir şekilde bilinmesine karşın bu kavramların kuramsal açıdan tanımlanmaları oldukça güçtür. Zekâ ile ilgili ilk sistematik çalışmaların başladığı 19. yüzyılın sonlarından günümüze kadar geçen zaman içinde bu yapı ile ilgili çok sayıda görüş ve tanım ileri sürülmüştür (Fletcher ve Hattie, 2011: 6-8; Greenwood, 2015). Bu görüşlerin her birinin zekâyı farklı bir bakış açısıyla ele alması ve kendinden önceki görüşlerin iddialarına karşı çıkması, herkesin üzerinde uzlaşabildiği,

standart bir zekâ tanımı yapmayı güçleştirmektedir. Bununla birlikte Sternberg ve Detterman (1986) zekânın farklı tanımları bulunmasına karşın bunların birçoğunda çoğunda çevreye uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneğinin vurgulandığını belirtmektedirler. En yaygın ve kabul gören tanımlardan birine göre ise zekâ; bireyin bilgileri öğrenme ve hatırlama, kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayabilme ve edindiği bilgileri etkin bir şekilde kendi yaşantısına uyarlayabilme yeteneğini ifade etmektedir (Martin, Carlson ve Buskits, 2007: 462).

Zekânın tanımı gibi yapısı ve nasıl işlev gösterdiği de araştırmacıların üzerinde uzlaşma sağlayamadığı konulardandır. Bu tartışmaların odağında yer alan görüşler psikometrik, bilişsel, bilişsel-bağlamsal ve biyolojik yaklaşımlar olarak dört ana başlık altında toplanabilir (Gardner, 2011). Bunların arasında daha baskın konumda olan psikometrik yaklaşım genellikle zekânın yapısı ile ilgilenir. Zekânın çeşitli performans testleri aracılığıyla ölçülebileceğini ve sayısallaştırılabileceğini öne sürer (Mackintosh, 2011). Bireyin zekâ ve yeteneklerinin düzeyinin ölçülmesi yoluyla gelecekteki potansiyel başarıları hakkında fikir edinmek amaçlamaktadır. Bu nedenle eğitimde tanılama, yönlendirme ve yerleştirme gibi amaçlarla sıkça zekâ ve yetenek ölçümlerine başvurulmaktadır. Bu testlerin eğitimde kullanımına ilk kez 1900'lü yılların başlarında okulda öğrenemeyen ve normal sınıflardan yararlanamayan çocukların tespit edilerek özel eğitim okullarına yönlendirilmesi amacıyla başlanmıştır (Lynn ve Vanhanen, 2012). Bu yaklaşım günümüzde halen daha geçerliliğini sürdürmektedir. Yapılan araştırmalar zekâ ile bireyin akademik performansı arasında çok güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Kuncel, Hezleet ve Ones, 2004; Rohde ve Thompson, 2007; Saigal, Szatmari, Rosenbaum, Campbell ve King,1991).

Akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi olmasına rağmen zekâ tek başına, başarının tamamını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bireyin akademik başarısı birçok değişkenin yanında kendisine ve yeteneklerine olan algılarından da önemli oranda etkilenmektedir (B. Spinath, F. M. Spinath, Harlaar ve Plomin, 2006). Bireyin kendine yönelik algı ve inançları ise benlik ve ilişkili kavramlarla tanımlanmaktadır. Bunlardan biri olan benlik kavramı (self-concept) psikolojinin en eski yapılarından biri olarak birçok disiplinin odağında yer almaktadır. Bireyin kendisi benliğine bilgi, inanç ve düşüncelerini (beklentileri, fikirleri, varsayımları, tanımlamaları vb.) içeren benlik algısı, bir anlamda bireyin kendisi hakkındaki izlenimlerini ve hislerini oluşturan bir şemadır (Eysenck, 2004; Pajares ve Schunk, 2001; Woolfok-Hoy, 2015: 211). Bireyin güçlü yönlerini, zayıflıklarını, yeteneklerini, tutumlarını ve değerlerini algılama şeklini içerdiğinden başarıya ulaşmayı kolaylaştıran bir aracı yapı olarak değerlendirilir. Bu açıdan davranış bilimlerinin en önemli psikolojik yapılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Marsh, 2008; Marsh ve Craven,

2006). Benlik kavramının yapısını açıklamak amacıyla tek boyutlu model ve çok boyutlu hiyerarşik model olmak üzere iki farklı yaklaşım geliştirilmiştir (Hatie, 2014; Marsh, 1990a). Tek boyutlu modelde benlik kavramı, alt boyutları içermeyen, bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Çok boyutlu modelde ise genel benlik kavramı hiyerarşinin en üstünde yer almakta ve akademik benlik kavramı ile akademik olmayan benlik kavramı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Marsh, 2008; McInerney, Cheng, Mok ve Lam, 2012).

Akademik benlik kavramı, bireyin başarısı üzerinde doğrudan (Erten ve Burden, 2014) etkili olduğu gibi motivasyon, yardım arama ve çaba harcama (E. M. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2013) gibi değişkenler üzerinden dolaylı etkileri bulunan güçlü bir psikolojik değişkendir. Bununla birlikte bireyin benliğine ilişkin algılarının gerçekçi temellere dayanması önemlidir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler kendi yeteneklerini, olduğundan daha yüksek algılama eğilimine sahiptirler (Kornilova, Kornilov ve Chumakova, 2009). Rosman ve Mayer'e (2015) göre bireyin benlik kavramının, yeteneği ile paralel olmaması ve gerçekçi temellere dayanmaması, başka bir ifade bireyin kendini gerçekte olduğundan daha yetenekli olarak algılaması derslere harcayacağı çabayı ve akademik performansını olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla akademik benlik algısının, akademik başarıyla ilişkisi incelenirken zekâ, öz-yeterlik inançları ve motivasyon gibi değişkenlerle etkileşimini göz önünde bulundurmak ve bunların dolaylı etkileriyle aracılık rollerini sürece dahil etmek gerekir. Nitekim alan yazında bu şekilde çok değişkenli ilişkileri inceleyen çalışmaların sayısının da giderek arttığı görülmektedir (ör. Jansen, Schroeders ve Lüdtke, 2014; Jenkins ve Demaray, 2015).

Literatürde bazen benlik kavramı ve benlik saygısı kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Ancak benzer dinamiklerden ortaya çıkmalarına karşın bu yapılar benliğin iki ayrı bileşenini temsil etmektedir (McGrew, 2007). Benlik algısı, benliğin bilişsel boyutu ile ilgiliyken benlik saygısı daha çok, değerlendirmeler sonucu gelişen duygusal boyutu ile ilişkilidir (Garaigordobil, Pérez ve Mozaz, 2008). Bu bağlamda benlik saygısı bireyin kendisi için önemli kişilerce ne derece kabul edildiğine dair hislerinin bir yansıması olarak ifade edilebilir. En geniş anlamıyla ise bireyin kendisine karşı genel değerlendirmeleri ve tutumları olarak tanımlanır (McDonald, 2007: 236). Yüksek benlik saygısı, bireyin sahip olduğu niteliklere bağlı olmaksızın, kendini sevme, beğenme hâli olarak görülür. Ancak yine de bireyin kendine atfettiği olumlu nitelikler bu duruma katkıda bulunur. Bu nedenle yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini daha çok olumlu niteliklerle tanımlarken; düşük benlik saygısı olanlar bu eğilimin aksi bir tablo çizerler. Dolayısıyla düşük benlik saygısı bireyin kendisine yönelik karışık ve çelişkili duyguları ya da kendinden hoşnut olmamasıyla karakterize edilir (Brown, 2014: 27-29; Campbell ve Lavalley, 2012: 5).

Benlik saygısının yanı sıra bireyin başarısını etkileyen birçok bilişsel ve duyuşsal değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri de bireyin sahip olduğu yeterlik inançlarıdır. Nitekim başarıyı etkileyen faktörler incelendiğinde, bireyin çabaları sonucu elde ettiği kazanımlar ile kendi yeteneklerine ilişkin inançları arasında oldukça güçlü bir ilişki söz konusudur (Bandura, 1977, 1986). Bireyin doğrudan deneyimlerine, dolaylı öğrenmelerine ve diğer insanlardan aldığı bildirimlere bağlı olarak gelişen bu inanç sistemi öz-yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1997). Kavramsal olarak öz-yeterlik, bireyin karşılaşması muhtemel görevlerde başarılı olmak için gerekli eylem aşamalarını yerine getirme ve organize etme konusunda kendi kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanır (Bandura, 1995: 2). Bir anlamda öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu yetenekleriyle ve özellikleriyle ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin kişisel bir yargıdır (Maddux ve Gosselin, 2003: 219). Bu bakımdan bireyin bilişsel, duygusal, motivasyonel süreçlerini ve davranış tercihlerini etkileyerek olaylara karşı verdiği reaksiyonları belirleyen önemli bir psikolojik yapı olarak değerlendirilir (Bandura, 1997, 2001). Bireyin amacına ulaşmada ne derecede kararlı olacağı, karşılaştığı güçlükleri aşmak için ne kadar çaba sarf edeceği ve başarısızlıklar karşısında ne kadar direnç göstereceği ve güdüleneceği büyük oranda öz-yeterlik inançlarına bağlıdır (Bandura, 2006a: 55-57; Usher ve Pajares, 2008; Zulkosky, 2009).

Öz-yeterlik bireyin kendi kapasitesine ilişkin genel bir değerlendirmenin yanı sıra farklı görev ve durumlar için özelleşmiş inançlarını içeren çok boyutlu bir yapı olarak da değerlendirilmektedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Dolayısıyla bireyler sosyal, duygusal ve teknoloji dâhil birçok alanda olduğu gibi akademik alanda da öz-yeterlik inançları geliştirebilirler. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan bir kavram olan akademik öz-yeterlik öğrencilerin ne derecede başarılı olabileceklerine ilişkin kişisel değerlendirmelerini içermektedir. Daha ayrıntılı bir tanımla akademik öz-yeterlik bireyin belli seviyelerdeki akademik görevlerde ne düzeyde başarılı olabileceğine dair inançlarıdır (Schunk, 1991). Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarıya ulaşmak üzere sarf ettikleri çaba üzerindeki etkisinden dolayı akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak görülmektedir (Maddux ve Gosselin, 2003: 230; Pajares, 1993). Bu inançları yüksek olan öğrenciler başarıya ulaşma konusunda kendi yeteneklerine güvenirlir ve düşük yeterlik inançları olan akranlarına kıyasla öğrenmeye daha isteklidirler. Daha çok çalışırlar ve hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlıdırlar. Karşılaştıkları güçlükler karşısında kolayca vazgeçip ümitsizliğe düşmezler. Böylece daha başarılı olurlar (Pajares ve Schunk, 2002).

Akademik öz-yeterlik inancı, yüksek motivasyon ile ilişkisinden dolayı öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgili ve istekleriyle ilgili bir başka kavram olan öğrenci bağlılığı ile

ilişkilendirilmektedir (Diseth, 2011; Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öğrenci bağlılığı çoğunlukla ödevlere harcanan zaman, sınıfta derse dikkatini verme, derse katılım ve derse hazırlıklı olma gibi öğrencilerin akademik gelişim için gösterdikleri davranışların bütününe yansıtan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (De Bruyn, 2005). Motivasyonel süreçlerin bir ürünü olan bağlılık, öğrencilerin sınıf içi ve dışındaki eğitsel aktivitelere aktif katılımlarıyla ilgilidir (Reeve, 2012). Böylece hangi öğrencilerinin okul performansının yetersiz olduğunun, hangilerinin okul başarısızlığı ve okul terki açısından risk grubuna girdiğinin anlaşılmasına yardımcı olur (Finn ve Zimmer, 2012). Dolayısıyla son yıllarda okulu terk eden veya beklenen sürede bitiremeyen öğrenci sayısının artması öğrenci bağlılığının daha da önemli bir kavram hâline gelmesine zemin hazırlamıştır (Lawson ve Lawson, 2013).

Öğrenci bağlılığı birçok araştırmacı tarafından, gözlenebilen ve gözlenemeyen faktörleri (yapıları) içeren çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir (Wolters ve Taylor, 2012). Literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde öğrenci bağlılığının genellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu içerecek şekilde ele alındığı görülmektedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Doğan, 2014). Davranışsal bağlılık, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeye yönelik davranışlarını; duygusal bağlılık, ilgi ve merak gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı duygularını; bilişsel bağlılık ise öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejilerini kullanmayı içeren zihinsel süreçlerini ifade etmektedir (Reeve, 2012).

Geçmişte yapılan araştırmalarda, bu araştırmada yer alan tüm değişkenlerin akademik başarıyla anlamlı ilişki gösterdiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunda, psikolojik ve çevresel faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkisi zihinsel yetenekler kontrol altına alınmadan incelenmiştir. Bu durum akademik başarının en büyük yordayıcısı olan genel yeteneğin yer aldığı modellerde, diğer psikolojik ve çevresel faktörlerin akademik başarının varyansına ilave bir katkı sağlayıp sağlayamamağı sorusunu gündeme getirmektedir (Karchach, Gottschling, Spengler, Hegewald ve F. M. Spinath, 2013). Bu nedenle akademik başarıyı etkileyen zihinsel ve psikolojik değişkenlerin tek tek akademik başarı ile ilişkisini açıklamak yerine bir bütün olarak incelenmesi ve her birinin akademik başarı üzerindeki görece etkisinin ortaya konması önerilmektedir (B. Spinath ve diğ., 2006). Ayrıca bireyin zihinsel ve psikolojik durumunun karşılıklı etkileşim içinde olduğu göz önüne alınırsa (Bandura, 1989a) kurulacak araştırma modelinde zihinsel ve psikolojik faktörlerin karşılıklı etkileşimleri de dikkate alınmalıdır. Alan yazında zihinsel ve psikolojik değişkenlerin akademik başarı üzerindeki ortak etkisinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000; Karchach ve diğ., 2013; Laidra,

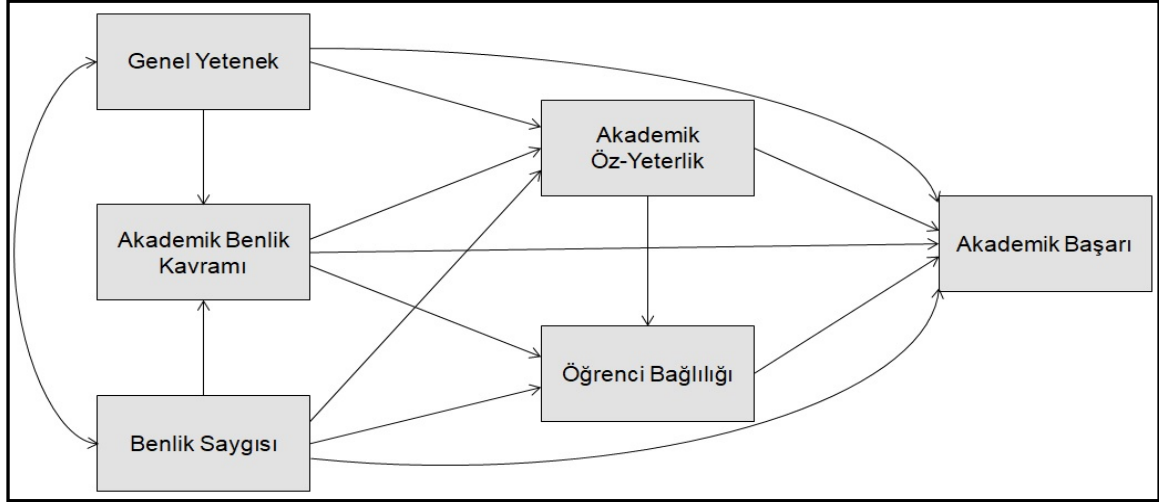
Pullmann ve Allik, 2007; Lu, Weber, F. M. Spinath ve Shi, 2011). Ancak bu çalışmalar hem incelenen değişken sayısının az olması hem de her bir değişkenin akademik başarıdaki varyansa katkısına odaklanılıp, değişkenlerin birbirleri ile etkileşimlerinin ikinci planda bırakılması gibi sınırlılıklara sahiptir. Oysa akademik başarı gibi birçok faktörden etkilenen bir yapının daha iyi anlaşılabilmesi için çok sayıda değişkenle, karmaşık modeller içinde incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin genel yetenek düzeylerinin, akademik benlik algılarının, akademik öz-yeterlik inançlarının, benlik saygılarının ve bağlılık düzeylerinin akademik başarılarıyla ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bir model yoluyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu modelde elde edilecek bulguların akademik başarının altında yatan zihinsel ve psikolojik dinamiklerin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri, akademik benlik kavramları, akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygıları, öğrenci bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelenmektir. Bu temel doğrultusunda ulaşılmaya hedeflenen alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenleri tarafından hangi düzeyde açıklandığını belirlemek.
2. Çalışmada yer verilen bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken olarak belirlenen akademik başarıyı açıklamadaki özgün katkılarını incelemek.
3. Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını incelemek.

Araştırmanın birincil amacına ulaşmak için bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) oluşturulmuştur (Şekil 1). Hipotez modelinde yer alan değişkenler olan genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler alan yazında yer alan kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçları doğrultusunda tanımlanmıştır.



Şekil 1. Hipotez modeli

1. 2. Araştırmanın Denenceleri

Bu araştırmanın amaçlarına bağlı olarak oluşturulan denenceler iki ana gruba ayrılabilir. Birincisi araştırmanın temel amacına bağlı olarak YEM modeli kapsamında sınanacak denencelerdir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Genel yetenek, akademik benlik kavramını, akademik öz-yeterlik inancını ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
2. Akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik inancını, öğrenci bağlılığını ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
3. Benlik saygısı, akademik benlik kavramını, akademik öz-yeterlik inancını, öğrenci bağlılığını ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
4. Akademik öz-yeterlik inancı, öğrenci bağlılığını ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
5. Öğrenci bağlılığı akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
6. Genel yetenek ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın diğer amaçlarına bağlı olarak oluşturulan denenceler aşağıdadır:

1. Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda araştırmadaki her bir değişken akademik başarı ile anlamlı ilişkilere sahiptir.
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları demografik değişkenlere (cinsiyet, anne- baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son yıllarda ortaya çıkan teknolojik ilerlemeler sonucu toplumların yaşam biçimleri önemli oranda değişmiştir. Bilgi üretiminin ön plana çıkmasıyla birlikte, eğitim düzeyi bir ülkenin toplumsal refah düzeyinin en önemli göstergelerinden biri hâline gelmiştir. Aynı zamanda günümüzün modern toplumlarında yetişen bireylerin eğitim düzeyleri istihdam ve topluma katılım süreçlerinde birincil öneme sahiptir. Bu nedenle günümüz toplumlarında, eğitim kalitesinin ve akademik başarının artırılmasını amaçlayan politikaların sıkça gündeme geldiği görülür.

Türkiye gibi tam olarak sanayileşmemiş ve ekonomik alt yapısını geliştirememiş ülkelerde eğitim, bireyin topluma katılım süreçlerinde başat faktör olarak algılanmaktadır. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine yaptıkları yatırımı artırmalarına ve eğitimi çocuklarının geleceklerini sağlamanın bir yolu olarak görmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden beklentiler de artmaktadır. Aile ve topluma hâkim olan bu anlayış çerçevesinde yetişen bireyler de kendi değerlerini akademik performanslarına ve başarılarına dayandırabilmektedirler. Toplumsal beklentileri karşılayamayan öğrencilerin benlik saygıları zedelenmekte ve bu öğrenciler okul terki, depresyon ve madde kullanımı gibi duygusal ve davranışsal sorunlar açısından risk grubuna girmektedirler.

Akademik performans ya da okul başarısı ile ilgili tartışmalar, Türkiye’de de eğitimle ilgili güncel konuların başında gelir. Sonuçtan çok sürece yani performansa önem veren uygulamalara rağmen eğitimde arzu edilen hedeflere ulaşamadığı bilinmektedir. Gerek ulusal değerlendirmelerde, gerekse OECD ve AB ülkeleri ile yapılan uluslararası mukayeselerde, ülkemizdeki öğrencilerin akademik başarılarında manidar bir gelişmenin olmadığı anlaşılmaktadır. Okullaşma, öğretmen açığını kapatma, tekli öğretime geçiş ve sınıf mevcutlarını belli bir sayıda tutma gibi olumlu gelişmelere rağmen, akademik performans göstergelerinde anlamlı bir değişimin gözlenmemesi psiko-sosyal süreçleri araştırma konusu hâline getirmektedir. Çağdaş okulun temel işlevlerinden biri olan öğrenci kişilik hizmetlerinin ihmal edilmesi ve öğretim odaklı uygulamaların giderek hız kazanması, psiko-sosyal değişkenlerin yeterince dikkate alınmamasına yol açmıştır. Bu durum akademik başarı üzerine yapılan tartışma ve değerlendirmeleri sınırlandırmaktadır. Geline nokta, akademik başarının çok yönlü araştırmalarla ve karmaşık desenlerle incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Az sayıda değişkenle yapılan çalışmalar, akademik başarıyı sınırlı bir varyansla açıklamayı mümkün kılar. Bu çalışma yukarıda belirtilen gerekçeler dikkate alınarak planlanmıştır. Çalışmada, akademik başarı bağımlı değişken, genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı bağımsız değişkenler olarak seçilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler, akademik başarıyı değerlendirme sürecine anlamlı katkılar sağlayabilir. Bu

karmaşık desenden elde edilecek sonuçlar eğitimde psikolojik hizmetlere veri sağlama açısından önem taşımaktadır. Akademik başarının arka planında kalan ve çoğu kez öğretmen, yönetici ve aileler tarafından göz ardı edilen psikolojik değişkenlerin işlevleri ortaya çıkarılarak, akademik performansı artırmaya dönük politikaların geliştirilmesi ve uygulanması için kaynak oluşturabilecektir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar:

1. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, katılımcıların öz-bildirimleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ölçme araçlarının uygulandığı eğitim bölgesi ile sınırlıdır.

1. 5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma bazı varsayımlara dayanmaktadır. Bunlar:

1. Katılımcıların, ölçme araçlarını içten ve dürüst bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ile yabancı dil derslerinden elde edilen notların öğrencilerin akademik başarılarını yansıttığı varsayılmıştır.

1. 6. Tanımlar

Akademik Başarı: Türkçe, matematik, sosyal bilgiler (8. sınıflarda T. C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük), fen ve teknoloji, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin ağırlıklı yıl sonu not ortalamasıdır.

Genel Yetenek (Zekâ): Bilgi üretme, deneyimlerden öğrenme, çevreye uyum sağlama, anlama ve mantığını doğru kullanabilme becerisidir (VandenBos, 2015: 548).

Akademik Benlik Kavramı: Benlik kavramının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebilecek akademik benlik kavramı bireyin akademik kabiliyetine ilişkin algılarıdır (Marsh ve Seaton, 2013: 62).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisine karşı olumlu, olumsuz ya da nötr içerikli tutumları, fikirleri ya da değerlendirmeleridir (Colman, 2003: 645).

Akademik Öz-Yeterlik: Bireyin belirli eğitimsel görevlerde başarılı olmak için gerekli eylem aşamalarını düzenleme ve organize etme kapasitesine ilişkin değerlendirmeleridir (Bandura, 1995: 203).

Öğrenci Bağıllığı: Öğrencilerin kazanması istenilen akademik bilgi, kabiliyet ve becerileri anlamaya ve öğrenmeye ilişkin çabaları ve öğrenme sürecine olan psikolojik yatırımlarıdır (Newman, Wehlage ve Lamborn, 1992: 12).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak akademik başarı, zekâ ve yetenekler, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik inancı, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı ile ilgili kuramsal yaklaşımlara ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2. 1. 1. Akademik Başarı

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili kaynaklarda ölçme işleminin öğrencilerin başarılarının, öğretim süreci ve uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirmesine dayanak oluşturduğu belirtilmektedir (Rani, Priyadarsaini ve Rao, 2004; Yaşar, 2011). Bireysel ve toplumsal doğurguları açısından bakıldığında ise ölçme ve değerlendirme sürecinin ürünü olan akademik başarı olgusunun bir değerlendirme işleminden çok daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir. Özellikle günümüzün sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı içinde akademik başarı büyük öneme sahiptir. İlköğretimden yüksek öğretime kadar bütün seviyelerdeki eğitim kurumları akademik başarıyı merkeze alarak başarıya ve performansa dayalı faaliyetlerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi üzerine odaklanmaktadır (Shamshuddin, Redy ve Rao, 2007). Bu kavram eğitimin geliştirilmesine yönelik bütün çalışmalara yön vermekte, eğitime erişimin artırılması ile ilgili projelere kaynak sağlamakta ve çoğu eğitim araştırmasının ana amacını oluşturmaktadır (Guskey, 2013). Bu derece önemli bir kavram olmasına rağmen akademik başarının ne olduğu konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Başarı anlayışı içinde bulunulan zamana, ortama ve kişilerin yargılarına göre değişmektedir (Cole, 1990).

2. 1. 1. 1. Akademik Başarının Tanımlanması

Kelime anlamı olarak başarmak bir işi istenilen biçimde bitirmeyi ifade eder (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Eğitim ortamlarında işten kast edilen eğitim programlarının temelini oluşturan hedeflerdir. Bu bağlamda akademik başarı, belirli bir programın sonucunda bireyin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi (Demirel, 2003) veya eğitim gördüğü kurumun öğretim programının içerdiği faaliyetlerdeki başarısı ve bu faaliyetlerin odağında yer alan hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlanır (Steinmayr, Meißner, Weidinyger ve Wirthwein, 2014). Bu tanımlara göre akademik başarı aynı zamanda öğrencinin belirli bir ders ya da akademik programdan ne derece yararlandığının bir

göstergesi ve öğrenim sürecinin bir ürünü olarak görülebilir (Kepçeoğlu, 2001; Özgüven, 2002). Ancak bu yaklaşım günümüzdeki akademik başarı anlayışını yansıtmaktan oldukça uzaktır. Klasik olarak eğitim kurumlarında uygulanan programlarda üç farklı öğrenme alanı tanımlanarak öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal birtakım kazanımlara ulaşması hedeflenir (Guskey, 2013). Yukarıda yer alan tanımlar başkalarının haklarına saygı gösterme ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma gibi duyuşsal ve davranışsal becerileri de içine almaktadır. Bununla birlikte günümüzde akademik başarı daha dar kapsamlı bir kavram olarak kullanılmaktadır. Akademik başarı denildiğinde çoğunlukla öğrencinin okuldaki derslerde gösterdiği başarılar, sınav notları ve okulu bitirme derecesi gibi bilişsel kazanımları akla gelmektedir. Eğitim araştırmalarının birçoğunda da akademik başarı öğrencinin ders ve sınav başarısını ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır (ör. Aydın, Sarı ve Şahin, 2015; Jaekel, Pluess, Belsky ve Wolke, 2015; Yıldırım, 2000).

Görülüyor ki, öğrencilerin öğretilen bilgi ve becerileri ne derecede öğrendiğini ve uygulayabildiğini vurgulayan tanımlar günümüzün akademik başarı anlayışını daha iyi yansıtmaktadır. Buna göre akademik başarı genellikle öğrencilerin bilişsel yeterliliklerini ve akademik yetkinliklerini ölçmek amacıyla tasarlanmış sınavlarda belirli bir yeterlik derecesine ulaşılması olarak tanımlanmaktadır (Shamshuddin ve diğ., 2007). Bu anlamda akademik başarı öğrencinin sınavlarda elde ettiği puanların bir bütünü ya da öğrendikleri bilgilerin test ve yazılı sınav sonuçlarına yansımaları olarak da değerlendirilmektedir (Ahmaad, 2008; Joyce ve Showers, 2002). Bununla birlikte yüksek öğretim kademesindekiler hariç okulların öğretim programında yer alan dersler içerik ve kapsam açısından çok çeşitlidir. Programda matematik, Türkçe ve fen bilgisi gibi zihinsel yetenekler ile resim, müzik ve beden eğitimi gibi daha özel yetenek alanlarına hitap eden dersler yer almaktadır. Ancak üst öğrenim kurumlarına yerleştirme gibi kritik konularda sadece zihinsel becerileri gerektiren derslerde elde edilen başarılarla odaklanılmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar belirli motor becerilerin ön plana çıktığı, resim ve müzik gibi derslerin kapsam dışında bırakılmasını ve akademik başarının öğrencilerin okullarda uygulanan öğretim programlarının bilişsel alanında yer alan kazanımlara sahip olma düzeylerini ifade eden bir kavram olarak kullanılmasını önermektedir (B. Spinath, 2012).

Eğitim araştırmaları incelendiğinde akademik başarıyı değerlendirmek için farklı kriterlerin esas alındığı görülür. Bazı araştırmalarda öğrencinin belirli bir eğitim kademesi boyunca elde ettiği bütün notları kapsayan okul ortalaması (ör. Young ve Frey, 2012) akademik başarı olarak ele alınırken, bazılarında ya bir eğitim döneminde alınan notların ortalaması (ör. Kantomaa ve diğ., 2012; Zimmerman ve Kitsantas, 2005), ya da sadece belirli derslerde elde edilen notların ortalaması (ör. Duckworth ve Seligman, 2005) veya belli bir dersin belirli konularından oluşan sınavlardan elde edilen notlar (ör. Özgen ve

Alkan, 2014; Yeşiltaş ve Öztürk, 2015) akademik başarı olarak tanımlanmıştır. Örnek olarak verilen bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere akademik başarı farklı amaçlara ulaşmak için değişik yollarla ölçülebilecek ve öğrenmenin farklı boyutlarıyla ilişkilendirilebilecek çok yönlü bir kavramdır. Bu nedenle akademik başarı konusunda çalışan araştırmacıların, çalışma konularının geçerliğini sağlamak ve sınırlarını çizmek adına bu kavramın neyi ifade ettiğini açıklamaları gerektiği belirtilmektedir (Guskey, 2013). Bu çalışmada akademik başarı, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler (8. sınıflar için T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük), yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil derslerinin yılsonu ortalamasına göre hesaplanmıştır. Bu kriterin esas alınmasının iki sebebi bulunmaktadır. Birincisi, ortaokul öğrencilerinin üst öğrenim kurumlarına geçişte uygulanan sınavlarda bu derslerden sorumlu tutulmalarıdır. İkincisi, bu çalışmada kullanılan genel yetenek daha çok zihinsel yetenek alanlarını içermesidir. Zihinsel yeteneklerden ziyade özel yetenek alanlarıyla ilişkili olan resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersler akademik başarı kapsamından çıkarılmış ve özel yetenek alanlarının çalışma üzerindeki etkisi sınırlandırılmaya çalışılmıştır.

2. 1. 1. 2. Akademik Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Akademik başarı bir anlamda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kaydettikleri ilerlemeyi ifade etmektedir (B. Spinath, 2012). Bu ilerlemenin ölçülmesinde ve değerlendirmesinde ise farklı göstergelere başvurulabilir. Bunlar standart sınavlar (Çoğunlukla ülke çapında yapılan, tek tip koşullar altında ve tek tip prosedürlere göre değerlendirilen testler), geleneksel yöntemler (sınıf içi sınavlar vb.) ve alternatif yaklaşımlar (portfolyo, özgün değerlendirme, performans değerlendirme, gayri resmi değerlendirme gibi) olarak sıralanabilir (Guskey, 2007; Woolfok-Hoy, 2015).

Bu değerlendirme kriterlerinden her biri öğrenmenin farklı bir dışavurum biçimini yansıtması bakımından önemli olmakla birlikte, başarının değerlendirilmesinde genellikle okul notları ve standart sınavlar esas alınmaktadır. Her iki değerlendirme ölçütünün birbirlerine karşı birtakım üstünlükleri ve zayıflıkları bulunmaktadır. Okul notları öğretmenler tarafından verildiğinden doğası gereği standart sınavlara göre daha subjektiftir. Derse giren öğretmene, okula, okulun bulunduğu çevreye ve sınıf içi dinamiklere göre değişebilir. Bunun aksine standart testlerde bütün öğrenciler aynı sorulara, uygulamaya ve değerlendirme kriterlerine tabi olurlar (Bates, Shifflet ve Lin, 2013). Bu durum öğrencinin bilgi ve becerilerinin diğer özellikleriyle karıştırılmadan ölçülmesine imkân sağlar. Böylece öğretmeni etkileyebileceği varsayılan öğrencinin çalışkanlık düzeyi, karakteri ve davranışları gibi özellikler değerlendirme sürecinden

soyutlanmış olur (B. Spinath, 2012). Ancak bu testler analiz, sentez ve değerlendirme gibi karmaşık öğrenme düzeylerini ölçmekte başarısızdır. Okul notları ise öğrenmenin daha üst düzey becerilerini içeren sınavlar sonucunda belirlenmektedir (Bates ve diğ., 2013). Bunun yanında standart testler yılda bir veya birkaç defa yapılır. Bu nedenle standart testler öğrencinin test sürecindeki fizyolojik ve psikolojik durumuna karşı daha hassastır. Öğrencilerin hastalık, kaygı vb. durumlardan dolayı sınavda gerçek performanslarını ortaya koyamamaları yanıltıcı sonuçlara sebep olabilir. Hem okul notları hem de standart sınavlar üst öğrenim kurumlarına öğrenci seçiminde esas alınan kriterlerdendir. Dolayısıyla eğitim araştırmalarında hangisinin akademik başarının göstergesi olarak kabul edileceği, araştırmacının tercihine bağlı olarak değişmektedir. Standart sınavlar objektifliği nedeniyle başarının daha güvenilir bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte okul notlarının hem standartlaştırılmış testlerle güçlü bir ilişki göstermesinden hem de bireyin gelecekteki eğitim başarısının önemli bir yordayıcısı olmasından dolayı birçok araştırmacı tarafından akademik başarının güvenilir bir göstergesi olarak değerlendirildiği de belirtilmektedir (B. Spinath, 2012).

Şu ana kadar anlatılanlarla akademik başarının tanımlanması ve ölçülmesine yönelik genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak akademik başarı olgusunu sadece kavramsal içerik açısından tanımlayıp bu kavrama yüklenen toplumsal anlama ve bu kavramın sosyal yapı içindeki önemine yer vermemek sınırlı bir değerlendirme olacaktır. Bu nedenle ilerleyen bölümde akademik başarının bireysel ve toplumsal açıdan önemine yer verilmiştir.

2. 1. 1. 3. Günümüz Toplumlarında Akademik Başarının Önemi

Günümüzün sosyal-ekonomik yapısı içinde akademik başarı hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem arz eden bir kavramdır. Toplumsal açıdan değerlendirildiğinde akademik başarı bir toplumun gelişmişlik ve refah düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Steinmayr ve diğ., 2014). Nitekim Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) elde edilen sonuçlar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır (OECD, 2010, 2014b). Sosyo-ekonomik gelişmişlik ve eğitim başarısı arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Ekonomik refah eğitime olan yatırımların da artması anlamına gelir. Buna bağlı olarak da eğitime erişim ve okullaşma oranları yükselir, sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi artar. Diğer taraftan yüksek eğitim seviyesi de toplumların sosyo-ekonomik bakımdan gelişme olanağını artırır. İyi bir eğitim bireyin üretkenliğini artırmak ve yaşam kalitesini iyileştirmek için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesini sağlar.

Bireyin üretkenliğindeki artış aynı zamanda ülkenin ekonomik kalkınmasına katkıda bulunan yeni ekonomik kaynakların kapılarını da açar (Saxton, 2000). Dolayısıyla eğitimde başarı ile ilgili sorunlar hem ekonominin en büyük yatırım kalemlerinden biri olan eğitim giderlerinin hem de toplumun gelecekte ihtiyaç duyacağı işgücünün boşa harcanması anlamına gelir. Bu nedenlerden dolayı eğitim başarısı başta az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler olmak üzere hemen hemen bütün ülkelerin öncelikli gündemleri arasında yer alır.

Bireysel açıdan ise akademik başarı bireyin mesleki kariyerinin ve buna bağlı olarak da refah düzeyinin en önemli yordayıcısı olarak değerlendirilebilir. Birçok ülkede yüksek öğretime öğrenci seçiminde okul notları ve akademik yeterlikleri ölçen standart testlerden elde edilen sonuçlar temel kriterler olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla yüksek akademik başarı, bireyin seçeneklerini zenginleştirerek istediği mesleği tercih etmesini sağlayacak eğitim kurumlarına gitme fırsatını sağlamaktadır (B. Spinath, 2012). Bu nedenle günümüzde akademik başarı bireyin toplumsallaşma sürecinin ilk adımı olarak görülmekte, gelecekteki toplumsal konumu, yapmak istediği iş ve yaşamak istediği hayat ile okul performansı arasında zihinsel bir bağ kurulmaktadır (Battle ve Lewis, 2002; Turan, 2010). Uluslararası değerlendirmelerde elde edilen sonuçlar, bu toplumsal algıyı desteklemektedir. Bu verilere göre OECD üyesi ülkelerde bireyin istihdam olanakları ve gelir durumu ile eğitim düzeyi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Söz konusu gelişmiş ülkelerde yüksek öğretim mezunları arasında işsizlik oranı %5 iken lise seviyesinin altında öğrenim görenlerde bu oran %19,8'e yükselmektedir. Eğitim düzeyindeki farklılıklar bireylerin gelir düzeylerine de yansımaktadır. OECD ülkelerinde yüksek öğrenime sahip kişilerin gelir düzeyleri ortalama olarak lise mezunu kişilerden yaklaşık %70 oranında fazladır (OECD, 2014a). Bu veriler günümüz toplumlarında akademik başarının, bireyin gelecekteki toplumsal konumu açısından çok önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere günümüzün sosyal-ekonomik yapısı iyi bir geleceğin ancak ve ancak başarılı bir eğitim süreci sonunda kurulabileceği algısını oluşturmakta ve akademik başarı iyi bir geleceğe sahip olmanın anahtarı olarak görülmektedir. Akademik başarıya atfedilen toplumsal değer nedeniyle ergenler, kişisel mutluluk düzeylerini ve iyilik hallerini okul performanslarına bağlı olarak yapılandırabilmektedirler. Nitekim alan yazındaki pek çok araştırma yüksek akademik başarı ve yüksek yaşam doyumu arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (Crede, Wirthwein, McElvany ve Steinmayr, 2015; Shek ve Li, 2015; Verkuyten ve Thijs, 2002). Bununla birlikte bu yargı her zaman geçerli olmayabilir (Malik, Nordin, Zakaria ve Sirun, 2013). Çünkü yüksek akademik başarı bireye yönelik olumlu sosyal algıların yanında başarının devam etmesi yönündeki beklentileri de

beraberinde getirmektedir (B. Spinath, 2012). Yüksek beklentilerle birlikte gelen başarı kaygısı bireyin ruh sağlığını etkilemekte ve birtakım patolojik belirtilerin ortaya çıkması açısından risk oluşturmaktadır (Kapıkıran, 2008). Bu risk başarı kavramının bireyin psikososyal gelişimi üzerindeki etkisinden ortaya çıkmaktadır. Ergenlik dönemindeki bir birey için akademik başarı, kişisel performansın en önemli göstergelerinden biridir. Bu nedenle ergenler öz-değerlerini okul performanslarıyla ilişkilendirebilirler. Başarılı bir okul performansı bireyin kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olur (Duru ve Balkıs, 2014), kendisine ve yeteneklerine yönelik olumlu algılar oluşturmasını destekler (Altun ve Yazıcı, 2013). Düşük akademik başarı ise bireyin öz-saygı ve benlik algısında yarattığı olumsuz etkilerle birlikte bazı ruhsal bozukluklar için de risk faktörü oluşturabilmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri okuldaki başarısızlığın bireyi yaşamı boyunca olumsuz yönde etkilemeye devam etmesidir (Oral ve McGivney, 2014). Yapılan araştırmalar okulda başarısız olan öğrencilerin hem ergenlik döneminde hem de ergenlik sonrasındaki dönemlerde depresyon (Steiger, Allemand, Robins ve Fend, 2014), okul terki (Quiroga, Janosz, Bissets ve Morin, 2013), sigara, alkol ya da bağımlılık yapıcı ilaçlara başlama ve bu alışkanlıkların ilerlemesi açısından risk grubunda olduklarını göstermektedir (Henry, 2010; Trenz, Harrell, Scherer, Mancha ve Latimer, 2012).

Gerek eğitim düzeyinin toplum kalkınması üzerindeki rolü, gerekse akademik başarı olgusunun bireyin topluma katılım sürecindeki ve psiko-sosyal gelişimdeki önemi son yıllarda eğitime olan ilginin artmasına yol açmıştır. Son yapılan uluslararası bir değerlendirmeye göre gelişmiş ülkelerde genç nüfustaki bireylerin eğitim seviyeleri giderek artmaktadır. Gençlerin yaklaşık %30'u ebeveynlerinden yüksek bir eğitim düzeyine sahip olarak toplumsal hayata katılmaktadır (OECD, 2014a). Benzer şekilde Türkiye'de de son 20 yıl içinde okullaşma oranında ve toplumun genel eğitim düzeyinde artış söz konusudur (TUİK, 2014). Bununla birlikte bu artışın eğitim başarısı olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği tartışmalı bir konudur.

2. 1. 1. 4. Türkiye'de Akademik Başarı

Türkiye'de eğitim sistemi sınav başarısı merkezli bir yapılanma içindedir. Bir öğrencinin yüksek öğretime devam edip edemeyeceği ve ortaokuldan sonra hangi lise türüne gidebileceği okul notları ve merkezi sınav sistemlerinden elde ettiği başarı esas alınarak oluşturulan merkezi yerleştirme sonucunda belirlenmektedir. Bu sistemde Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri gibi yüksek yerleşme puanına sahip okulların üniversiteye öğrenci gönderme oranları meslek liseleri gibi daha düşük yerleşme puanına sahip okullardan daha yüksektir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2015).

Dolayısıyla iyi bir eğitim görmek isteyen öğrenciler en azından sekizinci sınıftan itibaren ciddi bir hazırlık sürecinin içine girmektedirler. Ancak bu eğitim yapısı içinde akademik başarı düzeyini değerlendirebilecek veriler oldukça sınırlıdır. İlk olarak uluslararası kuruluşların yaptığı değerlendirmeler göz önünde bulundurularak bir fikir edinilebilir.

Daha önce değinildiği gibi Türkiye’de de son yıllarda okullaşma oranları ve genel eğitim seviyesinde yukarı doğru bir hareketlilik gözlenmektedir (MEB, 2015; TÜİK, 1996, 2014). Bununla birlikte uluslararası değerlendirmeler artan eğitim seviyesinin başarı anlamında bir katkısının olmadığını ortaya koymaktadır. Türkiye PISA projesi kapsamında yapılan değerlendirmelerde ilk defa katıldığı 2003 yılından 2012 yılına kadar olan süreçte anlamlı bir ilerleme kaydedememiştir. Son olarak 2012 yılında yapılan değerlendirmede, bütün alanlarda ortalamaların altında yer almıştır. Türkiye 65 ülke arasında genel ortalama 45., Matematikte 44., okuma becerilerinde 42., ve Fen okuryazarlığında ise 43. sırada yer almıştır. OECD üyesi ülkeler arasında yapılan değerlendirmede ise 34 ülke arasından Matematikte 32., okuma becerilerinde 31., Fen okuryazarlığında ise 32. sırada yer almaktadır (Anıl ve diğ., 2015). Dolayısıyla uluslararası göstergeler açısından Türk eğitim sisteminin pek de başarılı olmadığını ifade etmek mümkündür. Türkiye’deki akademik başarı olgusunu değerlendirmek için başvurulabilecek bir diğer gösterge de ulusal merkezi sınavlar olabilir.

Ulusal düzeydeki göstergeler açısından bir değerlendirme yapıldığında da benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Türk eğitim sisteminde akademik başarının araştırıldığı bir raporda (Oral ve McGivney, 2014) ortaöğretimde okullaşma oranlarının artmasına karşın devamsızlık ve okul terklerinin ciddi sorun alanları olduğu ve yalnızca eğitime erişimi artırmanın eğitimde eşitlik ve kalite konularında ilerleme sağlanması anlamına gelmediği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra akademik performansın ortalama olarak düşük olduğu vurgulanmaktadır. Bu performansın yansıması olan merkezi sınav sonuçları incelendiğinde ise durum dikkat çekici bir hâl almaktadır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanmış olan Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçlarının istatistiklerine göre 2017 yılında YGS’ye 2 milyondan fazla aday girmiştir. Sınav her bölümde 40 sorunun yer aldığı toplam 160 sorudan oluşmaktadır. Türkçe sınavı ortalaması 17,28; Sosyal Bilimler sınavı ortalaması 12,31; Temel Matematik sınavı ortalaması 5,2; Fen Bilimleri sınavı ortalaması 4,6’dır. Sınava giren adayların %10 kadarı da puanının hesaplanması için gerekli olan barajı geçememişlerdir (URL-1). Bir diğer merkezi sınav olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı istatistikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmadığından bu sınava ilişkin başarı durumu hakkında bir değerlendirme yapma imkânı bulunmamaktadır. Oysa okullar arasındaki başarı farkının azaltılmaya çalışıldığı Amerika’da merkezi değerlendirme sınavlarından elde

edilen sonuçlar eğitim sisteminin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Bu nedenle Türkiye’de merkezi sınav sonuçlarına ilişkin yayınlanan sınırlı veriler akademik başarı düzeyinin değerlendirilmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Sonuç olarak bütün bu veriler ve açıklamalardan yola çıkarak Türkiye’de akademik başarı olgusunun bir sorun olduğu ve geliştirmeye yönelik müdahalelerinin planlanması ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu yönde yapılabilecek çalışmaların bir bölümünü de akademik başarıda rol oynayan etkenlerin araştırılmasının oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünce aynı zamanda bu çalışmanın temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

2. 1. 1. 5. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğrenci başarısını artırmak bütün eğitim sistemlerinin temel hedefidir. Bu nedenle de başarı, eğitim araştırmalarında en çok üzerinde durulan konuların başında yer almaktadır. Bilimsel araştırma motorlarının en popülerleri arasında yer alan google akademikte, akademik başarı konu başlığıyla 50 bine yakın bilimsel çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde akademik başarının; bireysel, çevresel, toplumsal ve sosyo-ekonomik birçok değişkenin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok karmaşık bir kavram olduğu görülmektedir. Bu çalışmada akademik başarı yalnızca genel yetenek (zekâ), akademik benlik algısı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenleriyle ilişkilendirilerek bir model çerçevesinde incelenecektir. Bu nedenle bu bölümde akademik başarının sadece araştırma kapsamında yer alan değişkenlerle ilişkilerine yer verilmiştir. Bu bölümde ortaya konan teorik bilgiler ve araştırma sonuçları aynı zamanda bu çalışma kapsamında geliştirilen hipotez modelinin de dayanaklarını oluşturmaktadır.

Akademik başarı pek çok değişkenle ilişkilendirilse de üzerinde en çok durulan ve başarıda en önemli etkiye sahip olduğu değerlendirilen yapı zihinsel yeteneklerdir. Bireyin zekâ bölümü ve yeteneklerinin düzeyi, akademik başarı da dâhil olmak üzere hemen hemen bütün alanlardaki işlevselliğinin en önemli açıklayıcısı olarak görülmektedir (Furnham, 1995; Mayer, 2011). Zekâ ile ilgili ilk araştırmaların başladığı 1900’lü yılların başlarından günümüze kadar yapılmış birçok çalışmada iki değişken arasında ortaya konan güçlü ilişkiler bu görüşü desteklemektedir (Kuncel ve diğ., 2004; Lassiter ve Bardos, 1995; McBee ve Duke, 1960; Rohde ve Thompson, 2007; Saigal ve diğ., 1991). Lynn ve Vanhanen (2012) 1942 ila 2001 yılları arasında, akademik başarı ve zekâ arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaları incelemiş, iki değişken arasında .40 ila .70 arasında değişen oranlarda anlamlı ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde

Makintosh da (1998) farklı çalışmaları incelemiş ve iki değişken arasındaki ilişkinin .40 ila .70 arasında değiştiğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar bağlamında zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkinin yaklaşık .50 olduğu belirtilmektedir (Gustaffson ve Undheim, 1996; Neisser ve diğ., 1996). Alan yazında bu görüşü destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Roth ve diğerleri (2015) 33 ülkede gerçekleştirilen 166 araştırma (zekâ ve okul notları arasındaki ilişkilerin incelendiği) üzerinde meta analiz çalışması yapmışlardır. Analizler sonunda zekâ ile akademik başarı arasındaki ortalama korelasyon .54 olarak tespit edilmiştir.

İleriki bölümde ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere, zekâ net bir şekilde tanımlanmış ve sınırları çizilmiş bir kavram değildir. Araştırmacılar arasında zekânın tanımı, yapısı ve kökenleri gibi temel konularda dahi derin görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Bacanlı, 2011; Passmore, Tong ve Wildflower, 2011; Santrock, 2011: 488; Slavin, 2012; Woolfok-Hoy, 2015). Bu durum zekânın ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçme araçlarının da tartışılmasına yol açmaktadır. Bazı araştırmacılar da zekânın ölçülemeyecek, miktarı belirlenemeyecek bir yapı olduğunu iddia etmekte ve zekâ ölçümlerine kuşkuyla yaklaşmaktadırlar (Bartholomew, 2004: 6). Bununla birlikte alan yazında yer alan çalışmalar, kullanılan testler farklı olsa dahi bireyin ölçülen zekâ düzeyi ile akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmalar

Araştırma	Kullanılan Ölçme Aracı	Akademik Başarı İle İlişki (r)	Sınıf Düzeyi	Akademik Başarı Kriteri
Laidra ve diğerleri (2007)	Raven Standart Progresif Matrisler Testi	.32-.54 arasında	2,3,4,6,8,10,12	Genel akademik ortalama
Day, Hanson, Maltby, Proctor ve Wood (2010)	Raven Standart Progresif Matrisler Testi	.46	Üniversite öğrencileri	Mezuniyet notu
Colom ve Flores-Mendoza (2007)	Progresif Matrisler Testi	.69	7-11 yaş arası öğrenciler	Akademik başarı testi
Primi, Ferrão ve Almeida (2010)	WIS-III sözel	.49		
Primi, Ferrão ve Almeida (2010)	Akıl Yürütme Test Bataryası	.21-.59	1-9.sınıflar	Matematik başarı testi
Anees (2013)	Cattell'in Zeka Testi	.70	Lise Öğrencileri	Ağırlıklı not ortalaması
Horn, Bruning, Schraw ve Curry (1993)	Amerikan Kolej Testi	.55	Üniversite Öğrencileri	Dönem ortalaması
Wolking (1955)	Thurstone Temel Yetenekler Testi	.30-.69	11.sınıflar	Farklı dersler
Shaw (1949)	Thurstone Temel Yetenekler Testi	.16-.73	Lise Öğrencileri	13 farklı başarı kriteri
Ahmad, Anwar, Anwar ve Bareech (2014)	Raven Standart Progresif Matrisler Testi	.65	14-16 yaş arası öğrenciler	Yılsonu ortalaması
Beckett, Castle, Rutter ve Sonuga-Barke (2010)	Weschler Çocuklar İçin Zeka Testi	.57, .66	11-15 yaş arası öğrenciler	İngilizce ve Matematik başarısı

Aralarındaki güçlü ilişkinin varlığına rağmen zekâ ve yetenekler akademik başarının tek belirleyicisi değildir. Yukarıdaki bulgular ışığında zekâ ve yeteneklerin akademik başarıdaki değişimin %35 ila %50'sini açıkladığı ifade edilebilir. Başarıdaki değişimin kalan kısmı ise diğer çevresel ve psikolojik değişkenlerce belirlenmektedir. Bireyin yeteneğinin yanında yeteneğine ilişkin algıları da başarı üzerinde etkisi olan psikolojik değişkenler arasında yer almaktadır (Phillipson ve Phillipson, 2012; Yoon ve Eccles, 1996).

Bireyin kendisine ilişkin algılarının bir bölümünü içeren akademik benlik kavramının başarıyla ilişkisini açıklayan üç model bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan beceri gelişimi modeline göre akademik benlik kavramları akademik başarının bir ürünüdür. Dolayısıyla öğrencilerin akademik benliklerine ilişkin algılarının yükseltilmesi için başarının temelini oluşturan becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Kong, Hau ve Marsh, 2003). Bunun aksine kendini geliştirme modeline göre ise öncelikli olarak akademik benlik kavramı başarıyı etkiler. Bu nedenle başarının artırılması için öğrencilerin benlik algılarının güçlendirilmesi gerektiğine inanılır (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006). Son model ise bu iki zıt görüşü birleştirmektedir. Karşılıklı etkileşim modeli adı verilen bu görüşe göre akademik benlik kavramı ile akademik başarı karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiler döngüsel bir sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buna göre bireyin akademik benlik algısı güncel başarısına katkıda bulunurken geçmişte elde ettiği başarılar da akademik benliğinin şekillenmesinde rol oynamaktadır (Marsh ve Martin, 2011; Marsh ve Seaton, 2013).

Akademik benlik algısının başarıyı doğrudan açıkladığını gösteren araştırmaların bulguları yukarıda açıklanan modelleri desteklemektedir (ör. Ahmed ve Bruinsma, 2006; DeFreitas ve Rinn, 2013). Bununla birlikte alan yazında yer alan çalışmalar akademik benlik algısının akademik başarıyı doğrudan değil, öğrenme stratejileri (McInerney ve diğ., 2012; Rodriguez, 2009), motivasyon (Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010) ve geçmiş bilgiler (Hailikari, Nevgi ve Komulainen, 2008) gibi aracı değişkenler üzerinden açıkladığını göstermektedir. Benzer şekilde bazı araştırmacılar akademik benlik algısının öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı çeşitli bilişsel stratejiler oluşturmalarına yardımcı olarak akademik başarılarını etkilediğini belirtmektedirler (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini ve Reyes-Lagunes, 2013; Zimmerman, 2000). Bunlar ve benzeri bulgular akademik başarı ile akademik benlik arasındaki ilişkinin aracı değişkenler üzerinden gerçekleşebileceğini düşündürmektedir. Alan yazında yer alan bazı araştırmalar söz konusu aracı değişkenlerden birinin akademik öz-yeterlik inançları olabileceğine işaret etmektedir (Ferla, Valcke ve Cai, 2009; Marsh ve O'Mara, 2008).

Alan yazında akademik öz-yeterliğin öğrencinin akademik performansı ve başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu ve yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Breso, Schaufeli ve Salanova, 2011; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Choi, 2005; Lane, Lane ve Kyprianou, 2004). Bununla birlikte, iki değişken arasındaki ilişkiyi sadece direkt etkiler bağlamında sınırlandırmak doğru olmaz. Akademik öz-yeterlik inancı, okul iklimi (Høigaard, Kovac, Øverby ve Haugen, 2015) ve duygusal zekâ (Adeyemo, 2007), öğrencinin okul performansı üzerinde etkili olan değişkenlerin akademik başarı ile ilişkisinde aracı rolü üstlenerek yordayıcı güçlerini artırmaktadır. Bunun yanında akademik başarı üzerinde öğrencilerin gayretleri (Li, 2012), öğrenme stratejilerini kullanmaları, amaç yönelimleri (Diseth, 2011), sorumluluk hissiyatları (Zimmerman ve Kitsantas, 2005) ve kendileri için belirledikleri hedefler (Lee, Lee ve Bong, 2014) gibi değişkenlerin dolaylı etkilerinin de varlığı söz konusudur. Diğer taraftan öğrencilerin geçmiş başarıları (Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2015) ve temel psikolojik ihtiyaçlarının ne düzeyde doyuma ulaştığı (Diseth, Danielsen ve Samdal, 2012) da akademik öz-yeterliklerinin gelişiminde belirleyici role sahiptir. Sonuç olarak akademik öz-yeterlik inançları, akademik başarı ile hem doğrudan hem de birçok psikolojik ve davranışsal değişken üzerinden dolaylı etkiler gösteren karmaşık bir ilişki ağına sahiptir. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişki araştırılırken bunların farklı psikolojik değişkenlerle etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bağları da göz önünde bulundurmak gerekir.

Bu değişkenlerden biri benlik saygısı olabilir. Alan yazında benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda tutarlı sonuçlar elde edilemediği görülmektedir. Bazı çalışmalarda yüksek benlik saygısının öğrencinin akademik performansı ile başarı düzeyini artırdığı ve benlik saygısının akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığı vurgulanmaktadır (Fathi-Ashtiani, Ejei, Khodapanahi ve Tarkhorani, 2007; Lockett ve Harrel, 2003). Buna karşın Pullman ve Allik'in (2008) araştırmalarından elde ettikleri sonuçlar benlik saygısı yüksek olan değil, orta düzeyde olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin akademik başarılarının düşük olabileceğini (Van Laar, 2000) ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen benlik saygısının başarıyı yordamadığını (Farris, Burke-Lefever, Borkowski ve Whitman, 2013; Zuffianò ve diğ., 2013) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu durum iki değişken arasındaki ilişkinin doğrudan veya dolaylı bir şekilde gerçekleşebileceğini düşündürmektedir. Çok değişkenli istatistik tekniklerinin kullanıldığı bazı çalışmalarda benlik saygısının akademik başarıyı, motivasyon ve akademik benlik algısı (Soufi, Damirchi, Sedghi ve Sabayan, 2014) gibi psikolojik değişkenler üzerinden dolaylı olarak açıkladığı görülmektedir. Nitekim

bir çalışmada benlik saygının akademik başarıya akademik öz-yeterlik inançları üzerinden dolaylı etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Di Guinta ve diğ., 2013). Dolayısıyla benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin öz-yeterlik inançları üzerinden gerçekleştiği düşünülebilir.

Benlik inançlarının yanında akademik başarıyla ilişkilendirilen bir diğer önemli psikolojik nitelik de motivasyon ve motivasyon ile ilgili yapılardır (Broussard ve Garrison, 2004; Meece, Anderman ve Anderman, 2006; Mega, Ronconi ve De Beni, 2014). Bu bağlamda üzerinde durulan kavramlardan biri öğrencilerin motivasyonel süreçlerinin ürünü olan bağlılık düzeyleridir (Finn ve Zimmer, 2012; Reeve, 2012). Alan yazında sınıf dışı etkinliklere zaman ayırma, ev ödevlerini yapma ve sınıf içi etkinliklere aktif katılım gibi öğrenci bağlılığı ile ilgili davranışların akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların (Heng, 2014) yanı sıra farklı değişkenlerin akademik başarıyla olan ilişkisinde aracılık rolü üstlendiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Reyes, Bracket, Rivers, White ve Salovey, 2012). Dolayısıyla öğrenci bağlılığının akademik başarıyla olan ilişkisini değerlendirirken doğrudan ilişkinin yanında aracılık rolünü de göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Teorik açıdan, akademik başarı üzerinde önemli etkisi olan öz-yeterlik inançlarının davranışlara yansımaları ile öğrenci bağlılığı arasında bir bağ kurulmaktadır (Schunk ve Mullen, 2012). Dolayısıyla öğrenci bağlılığının akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğu gibi öz-yeterlik-akademik başarı ilişkisinde de aracı rol üstlendiği düşünülebilir.

Yukarıda sayılanların dışında, öğrencilerin eğitim ortamlarındaki başarıları üzerinde etkili olan bilişsel, zihinsel, fiziksel ve sosyal kaynaklı birçok bireysel farklılıkları bulunmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 7). Ancak bunların arasında, bireyin eğitim ve iş yaşamındaki performansı üzerinde en çok etkisi olan özelliği zihinsel potansiyeli, başka bir ifadeyle zekâ düzeyidir (Gleitman, Fridlund ve Reisberg, 2004).

2. 1. 2. Zekâ ve Yetenekler

Zekâ, psikologların zihinsel yetenekleri tanımlama ve ölçme girişimlerinden binlerce yıl önce dahi bilinen bir kavramdır. Çok eski çağlardan beri kavrama potansiyeli yüksek olan insanlar zeki veya akıllı, bu potansiyeli düşük olanlar ise yavaş veya donuk olarak tanımlanmakta ve yüksek zekânın öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir (Barker, 2002). Bu nedenle de zekâ, tarihin hemen hemen her döneminde düşünürlerin ilgi duyduğu ve doğasını anlamaya çalıştığı konuların başında gelmektedir. Antik Yunan filozofu Plato insanların farklı zekâ, güç ve cesaret seviyelerine sahip olarak doğduklarını belirtmektedir. Ona göre, bu nitelikleri düşük olan insanlar çiftçilik ve demircilik gibi sıradan

işlerle uğraşmalıyken üstün niteliklere sahip olanlar ise ülke savunması ve politika gibi daha önemli görevleri yerine getirmelidirler. Buna karşın Konfüçyüs, genellikle bilgi ve zekâ kavramlarını eş anlamlı olarak kullanmakta ve bu bilginin ediniminde doğuştan gelen niteliklere değil öğrenme ve kendini yetiştirmeye vurgu yapmaktadır (Niu ve Brass, 2011). Immanuel Kant ise zekânın farklı türleri bulunduğunu ve bireyler arasında farklılık gösterdiğini ifade etmektedir (Cianciolo ve Sternberg, 2004). Köklü bir felsefi geçmişe sahip olmakla birlikte zekâ hakkındaki günümüz bilgi birikiminin çoğu 19. yüzyılın sonlarından itibaren başlayan araştırmalara dayanmaktadır. Bununla birlikte günümüz araştırmacılarının, geçmişte yaşamış bu ünlü düşünürlerle benzer temaları vurguladıkları ve onlarla aynı konularda fikir ayrılıklarına düştükleri görülmektedir.

Alan yazında, bireyin zihinsel potansiyelini ifade etmek için zekâ (intelligence), yetenek (ability), zekâ bölümü (intelligence quotient [IQ]) ve faktör (factor) gibi farklı kavramlar kullanılmaktadır. Zekâ bölümü, belli zekâ testlerinde gösterilen başarıya bağlı olarak hesaplanan zihinsel gücün sayısallaştırılmış hâlidir. Faktör kavramı ise zekâyı açıklamak için psikometrik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar tarafından zekânın boyutlarını ifade etmek amacıyla kullanılır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere bu iki kavram genellikle belli bakış açılarını benimseyen araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Bireyin zihinsel gücünü ifade etmek için en çok kullanılan iki kavram ise zekâ ve yetenektir. Her iki kavram aynı anlamı içerecek şekilde kullanılsa da çoğunlukla bireyin genel zihinsel potansiyelini ifade etmek için zekâ, belli alanlardaki (sözel, sayısal vb.) zihinsel potansiyelini ifade etmek için ise yetenek kavramı tercih edilmektedir.

Zekâ ile ilgili araştırmaların geçmişi neredeyse psikolojinin ayrı bir bilim dalı olarak ortaya çıktığı zamanlara kadar dayanmaktadır. Bu kavramla ilgili ilk metodolojik çalışmalar 1800'lü yılların sonlarına doğru başlamıştır. Zekâ testlerinin geliştirilmesi ve çeşitli alanlarda kullanılması ile birlikte giderek popülaritesi artmış ve psikolojinin en çok araştırılan konularından biri hâline gelmiştir. Bununla birlikte bu zihinsel gücü açıklamaya yönelik geliştirilen kuramların çokluğu, araştırmacılar arasında derin görüş ayrılıkları yaşanmasına yol açmıştır. Ayrıca psikoloji alanında çalışanların yanı sıra farklı disiplinlerdeki araştırmacıların, medyanın ve halkın da bu konu ile yakından ilgilenmesi bu tartışmaları daha da artırmıştır (Gottfredson, 1998; Solso, Maclin ve Maclin, 2011: 475; Sternberg, 1996). Sonuç olarak zekâ araştırmaları köklü bir geçmişe sahip olsa da günümüzde zekânın tanımı, ölçülmesi, kökeni ve doğası gibi temel konularda halen daha fikir birliğine varılamamıştır. Bazı araştırmacılar zekânın tek bir genel yetenek olduğunu, bazıları bir grup zihinsel yeteneği içerdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca hangi yeteneklerin zekânın bileşenleri olduğu konusunda da görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar. Benzer şekilde zekâyla ilgilenen araştırmacıların bir kısmı zihinsel potansiyelin doğuştan geldiğini öne

sürerken bir kısmı da çevrenin etkisiyle geliştiğini savunmaktadır (Morris, 2002). Bununla birlikte en temel görüş ayrılıkları zekânın tanımlanması konusunda yaşanmaktadır.

2. 1. 2. 1. Zekânın Tanımı

Daha önce belirtildiği gibi zekâ toplumun büyük çoğunluğunun hakkında az çok bilgi sahibi olduğu bir kavramdır. Bu nedenle hemen herkesin bilgi dağarcığında zekâyâ ilişkin bir açıklama bulunur. Nitekim yapılan bir araştırmada psikoloji bilgisi olmayan sıradan insanların zekâyâ ilişkin olarak alanda çalışan uzmanlarda benzer anlayış ve algılara sahip oldukları görülmüştür (Morris, 2002). Bununla birlikte bilimsel açıdan net bir zekâ tanımı ortaya koymak oldukça güçtür.

Günümüzde zekânın psikologlar, araştırmacılar, uzmanlar ve çeşitli kurum ve organizasyonlarca yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Legg ve Hutteer (2007) bu konuda yapmış oldukları derleme çalışmalarında zekâyâ ilişkin 71 farklı tanıma ulaşılmıştır. Alan yazında bu çalışmada yer almayan daha birçok tanım bulunduğu göz önüne alınırsa, zekâyâ ilişkin genel kabul görmüş bir tanım ortaya koymanın zorluğu daha iyi anlaşılabilir. Tanımlama konusundaki görüş ayrılıkları ise neredeyse zekâ çalışmalarının başlangıç yıllarına kadar uzanmaktadır. Bu görüş ayrılıklarının yeni ortaya çıkmaya başladığı 1921 yılında, farklı anlayışlara sahip araştırmacıları bir araya getirerek zekâ çalışmalarında ortak bir bakış açısı geliştirilmesini amaçlayan bir sempozyum düzenlenmiştir. Ancak bu çalışmaya katılan 14 araştırmacının hemen hepsi farklı bir zekâ tanımı ortaya koymuştur. Örneğin zekâyı; L. M. Terman soyut düşünebilme yeteneği; W. F. Dearborn, geçmiş deneyimlerden yararlanabilme yeteneği; R. Pintner görelilik olarak yeni olan durumlara uyum sağlayabilme yeteneği; H. Woodrow, beceri edinme kapasitesi olarak tanımlamışlardır (Colman, 1990: 324; Sternberg, 2000). Bundan sonraki süreçte de zekânın kavramsallaştırılmasındaki farklılıklara bağlı olarak birçok zekâ tanımı ortaya konmuştur. Bu farklı tanımların bir kısmı zekâyı oluşturan yeteneklerin sayısına ilişkindir. Örneğin, Wecshler'e (1944: 3) göre zekâ; bireyin kasıtlı davranışlara, mantıklı düşünmeye ve çevresiyle etkili ilişkiler geliştirmeye yönelik toplam veya genel kapasitesini ifade eder. Bu genel kapasite bireyin davranışlarını bir bütün olarak simgeler. Buna karşın Hunt'a (1997) göre ise zekâ, akışkan zekâ, kristalize zekâ ve görsel-uzaysal zekâ olmak üzere üç genel yetenek alanını içerir. Eysenck'e (1979) göre ise zekâ hem genel yeteneği hem de ana yetenek alanlarını içerir.

Zekâ tanımlarında ortaya çıkan farklılıkların bir kısmı ise temelini zekânın kökenlerine ilişkin görüş ayrılıklarından almaktadır. Zekânın biyolojik yönünü vurgulayan Hebb (1949) zekâ A ve zekâ B olmak üzere iki farklı zekâ türünden bahseder. Zekâ A'yı

iyi bir beyin ve sinir sistemine sahip olma, zekâ B'yi ise gelişim esnasında beynin işleyiş yapısı olarak ifade eder. Zekânın gelişiminde kültürün etkisini vurgulayan Sternberg (2005) ise zekânın yeniden adlandırılması gerektiğini belirterek, zekâ yerine başarılı zekâ kavramını kullanır. Başarılı zekâyı bireyin içinde bulunduğu toplum ve kültürde hedeflerine ulaşmak için çevresine uyum sağlamasını, çevresini seçmesini ve şekillendirmesini içeren amaçlı bir yetenek olarak tanımlar. Bu iki yaklaşımı birleştirmiş gibi görünen Gardner'a (1999: 34) göre ise zekâ, bir kültür çerçevesinde şekillenebilen ve o kültürce önem atfedilen problemleri çözmeyi ya da ürünler ortaya koymayı sağlayan bir biyopsikolojik bilgi işleme potansiyelidir. Zekânın tanımlanması konusundaki tartışmalara farklı bir açıdan yaklaşan Boring'e (1923) göre zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü niteliktir. Ona göre bu dar kapsamlı bir tanımlamadır. Ancak farklı zekâ testleri ve görüşler arasındaki tartışmalar için tek çıkış noktasıdır.

Zekânın tanımlanması konusundaki fikir ayrılıklarına ilişkin bir başka çıkış yolu arayışı da araştırmacıların ortak görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Snyderman ve Rothman (1987) 1020 uzmana ulaşımlar, araştırmaya katılanların tamamına yakının zekânın soyut düşünme, problem çözme yetenekleri ve bilgi kazanma kapasitesi bileşenlerini içerdiği konusunda görüş birliğine vardıklarını tespit etmişlerdir. Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association [APA]) bilim kurulu tarafından yapılan bir çalışmada zekâ, karmaşık fikirleri anlayabilme, çevreye etkin bir şekilde uyum sağlayabilme, deneyimlerden öğrenebilme ve düşünce yoluyla engellerin üstesinden gelebilmek için çeşitli biçimlerde muhakeme yapabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Neisser ve diğ., 1996). Elli iki araştırmacı ve uzmanın katılımıyla ortaya çıkan bir başka tanıma göre ise zekâ; diğer birçok niteliğin yanı sıra neden-sonuç ilişkileri kurma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden sonuç çıkarma yeteneğidir. Bu açıdan, sadece kitabi bilgi, akademik beceri ya da testlerde elde edilen başarılar şeklinde sınırlandırılmaz. Aksine, bireyin çevresini kavrama yeteneğini yansıtan daha geniş bir anlam içerir (Gottfredson, 1997).

Günümüzün bazı temel kaynaklarında yer alan tanımlar incelendiğinde, zekâyâ ilişkin farklı tanımlar olsa da zekânın farklı yetenek alanlarını içeren çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. TDK güncel sözlüğe göre zekâ, insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak ifade edilmektedir (TDK, 2015). Benzer şekilde APA psikoloji sözlüğünde ise bilgi üretme, deneyimlerden öğrenme, çevreye uyum sağlama, anlama ve mantığını doğru kullanabilme becerisi olduğu ifade edilmektedir (VandenBos, 2015: 548). Cambridge psikoloji sözlüğünde ise zekâ, deneyimlere bağlı olarak çevreye uyum

sağlama işlevi üstlenen yetenekler grubu olarak tanımlanmakta ancak bu yeteneklerin neleri içerdiğinin psikoloji disiplini açısından çok tartışmalı olduğu vurgulanmaktadır (Matsumoto, 2009: 259).

Bu çalışmada, zihinsel güç farklı alanlardaki yeteneklere bağlı olarak değerlendirileceğinden zekâ yerine genel yetenek kavramı kullanılmaktadır. Bunlar; sözel, sayısal ve akıl yürütme yetenekleridir. Dolayısıyla bu çalışma bağlamında genel yetenek kavramının; kelimelerin anlamını kavrayabilme, sayısal işlemlerle hızlı ve pratik hesaplamalar yapabilme ve sözel/sayısal sembollerle akıl yürütebilme yeteneklerini içeren bir genel öğrenme potansiyelini ifade ettiği söylenebilir.

2. 1. 2. 2. Zekâ Teorileri

Alan yazında zekâ konusunda farklı disiplinlerden beslenen birçok kuram bulunmaktadır. Zekâyâ ilişkin bakış açıları ve zekâ çalışmalarına ilişkin temel yaklaşımları bakımından birbirinden farklılık gösteren bu teoriler bilişsel, bilişsel-bağlamsal, biyolojik ve psikometrik görüşler olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir (Sternberg, 2016). Bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar zekânın altında yatan bilişsel süreçleri anlamaya ve ortaya çıkarmaya odaklanırlar. Bilişsel-bağlamsal görüşü savunanlar zihinsel yeteneklerin bireyin yetiştiği kültür ve çevre bağlamında açıklanabileceğini savunurlar. Biyolojik bakış açısına göre ise zekâ ancak beynin yapısı ve işleyişi yoluyla açıklanabilir (Gardner, 2011). Söz konusu üç bakış açısı farklı alanlara vurgu yapsa da temelde zekânın ne olduğunu ve nasıl işlediğini anlama ve açıklama çabası güderler. Buna karşın psikometrik yaklaşım daha çok zekânın ölçülmesi ve elde edilen sonuçların toplumdaki genel dağılımla karşılaştırılmasıyla ilgilenir (Colman, 1990).

Psikometrik bakış açısı temellerini zekâyı ölçmek amacıyla geliştirilmiş testler ve bu testlerde ortaya çıkan bireyler arası farklılıklardan almaktadır (Gardner, 2011: 80). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar zekânın altında yatan süreçler, gelişimi ya da doğası gibi konularla çok fazla ilgilenmezler. Bunun yerine zekâ testlerinden elde edilen sonuçları inceleyerek zekânın yapısını keşfetmeye çalışırlar (Arkonaç, 1998). Bu amaçla geniş bir örneklem grubuna farklı zihinsel becerileri ölçen testler uygularlar. Elde ettikleri veriler üzerinde korelasyon ve faktör analizi gibi istatistiksel teknikleri uygulayarak, farklı zihinsel beceriler arasındaki ilişkilere ve bu becerilerin altında yatan zihinsel yeteneklerin sayısına ulaşmaya çalışırlar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999; Embretson ve McCollam, 2000).

Psikometrik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar farklı zihinsel becerilerin altında yatan ortak yapıları belirleyebilmek için faktör analizinden yararlanmışlardır. Bu şekilde

ortaya çıkardıkları zihinsel yapıları da faktör ya da yetenek olarak adlandırmışlardır. Bu araştırmalar, gerek zekânın ölçülmesi gerekse yapısının anlaşılması açısından önemli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte yıllar içinde istatistiksel tekniklerin gelişmesi, seçilen örneklem ve kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklar gibi nedenlerle araştırmacılar birbirleriyle çelişen sonuçlara ulaşmışlardır (Gardner, 2011). Bazı araştırmacılar zekânın tek bir genel yetenek olduğunu öne sürerken, bazıları belli temel yetenek alanlarından, bazılarıysa çok sayıda farklı yetenekten oluştuğunu savunmuşlardır (Gustafson, 1984; Sternberg, 1990). Bu tartışmalar Spearman'ın faktör analizini keşfetmesiyle birlikte başlasa da öncelikle psikometrik bakış açısının gelişimine önemli katkıları olan iki isimden bahsetmek gerekmektedir.

2. 1. 2. 2. 1. Francis Galton'un Zekâya İlişkin Görüşleri

Zekâ ile ilgili ilk sistematik çalışmalar İngiliz bilim adamı Francis Galton'un araştırmalarıyla başlamıştır. Doğa, tıp ve matematik gibi pek çok ilgi alanına sahip olan Galton, kuzeni Charles Darwin'in öne sürdüğü evrim teorisinden oldukça etkilenmiştir. Ancak bitkiler ve hayvanların evrimsel tarihine odaklanan Darwin'den farklı olarak, evrim teorisinin insan yaşamına, özellikle zekâ farklılıkları üzerine yansımaları üzerine ilgi duymuştur (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995; Barker, 2002). Yüksek zekânın doğal seçim süreciyle ortaya çıktığına, bu nedenle de bazı ailelerin biyolojik olarak daha üstün, güçlü ve akıllı olduğuna inanmıştır (Atkinson ve diğ., 1995; Bulmer, 2003). Bu görüşünü desteklemek isteyen Galton (1869) İngiltere'de, hâkimler, devlet adamları, ordu komutanları, yazarlar, şairler ve ressam gibi üst tabakaya mensup bazı seçkin kişilerin soy ağaçlarını ve aile yapılarını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda bu kişiler arasındaki birinci dereceden akrabalık (baba-oğul) oranlarının ikinci ve üçüncü (dayı-yeğen, dede-torun vb.) dereceden akrabalık oranlarından çok daha yüksek olduğunu keşfetmiştir. Bu bulgulara dayanarak zekânın genetik bir miras olarak kuşaktan kuşağa aktarıldığını öne sürmüştür (Barker, 2002: 451; Hergenhahn ve Henley, 2014).

Galton zihinsel farklılıkların temelinde iki faktörün rol oynadığını öne sürmüştür. Bunlardan ilkinin enerji ya da çalışma kapasitesi olarak ifade etmektedir. Ona göre zeki insanlar her alanda daha çok çalışmakta ve başarılı olmaya gayret göstermektedirler. Zekâyı belirleyen ikinci etmenin ise duyu keskinliğidir (Sternberg, 2004). Galton, tüm bilgilerin deneyimler ve algılar yoluyla elde edildiğini savunan empirizm felsefesini benimsemekteydi. Algılar, duyular aracılığıyla aktarıldığından zekâyı duyu keskinliği ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla yüksek zekâyı sahip insanları duyu organlarının hassasiyetine bağlı olarak belirleyebileceğini düşünmüştür (Hergenhahn ve Henley, 2014;

Mackintosh, 2011: 4). Bu amaçla Londra'da yaklaşık 9000 kişinin kafa ölçüleri, görsel ve işitsel tepki süreleri, nefes alma sıklıkları ve kas kuvvetleri gibi duyuşsal niteliklerini ölçmüştür. Bu araştırmadan istediği sonuçları elde edemese de çalışmaları psikoloji araştırmalarında önemli bir rol oynayan korelasyon tekniğinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur (Atkinson ve diğ., 1995; Barker, 2002).

Galton psikolojik özelliklerin incelenmesinde istatistiksel teknikleri kullanan ilk araştırmacıdır. Ortalamadan uzaklık ve korelasyon kavramlarını keşfederek psikolojik niteliklerin incelenmesinde istatistiksel yöntemin öncülüğünü yapmış (Atkinson ve diğ., 1995; Guilford, 1967) ve bireyler arasındaki farklılıkların normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Martin ve diğ., 2007). Bunların yanı sıra genetik ve çevresel etmenlerin zekâ üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmalar, kendisinden sonra yapılan soy ağacı ve ikiz çalışmalarına ilham vermiştir. Bu açıdan hem ortaya koyduğu teori hem de kullandığı yöntem ve teknikler bakımından psikoloji ve psikometri alanlarına en büyük katkıyı yapan araştırmacılardan birisi olarak görülmektedir (Barker, 2002: 452; Sternberg, 1990: 69; Szreter, 2000).

2. 1. 2. 2. Alfred Binet'in Zekâya İlişkin Görüşleri

Galton zihinsel yeteneklerin ölçülmesine yönelik önemli katkılarına karşın günümüzde kullanılan zekâ testlerinin ilk örnekleri Fransız psikolog Alfred Binet ve meslektaşı Theodere Simon tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacıların çalışmaları aynı zamanda zekânın ölçülmesine ilişkin bugünkü anlayışımızın temellerini atmıştır. Çalışmalarının başlangıç yıllarında Binet de tıpkı Galton gibi zekânın beyin büyüklüğü ve duyu keskinliği ile ilişkili olabileceğini düşünmüştür (Barker, 2002). Ancak bir süre sonra bu niteliklerin zekâyı ölçmek için yeterli olmadığını fark ederek düşünme, anlama ve akıl yürütme gibi karmaşık zihinsel süreçler üzerine odaklanmıştır (Kuzgun, 2004: 16; Martin, ve diğ., 2007).

Binet ve Simon zekâyı ayrı ayrı yeteneklerden oluşan bir süreç olarak değil, bilişsel işlevselliğin tüm alanlarında kendini gösteren genel bir yetenek olarak görmüşlerdir. Bu bakış açısıyla, 1905 yılında Fransa Eğitim Bakanlığının isteği üzerine zihinsel yetersizliği olan öğrencileri belirlemeyi amaçlayan bir test geliştirmişlerdir. Böylece modern zekâ testlerinin ilk örneği ortaya çıkmıştır (Arkonaç, 1998: 364; Santrock, 2012). Binet ile Simon'un geliştirdiği bu ölçme aracı, zekâyı performansa dayalı olarak ölçen ilk test olma özelliği taşımaktadır. Bu çalışma zekânın ölçülmesi araştırmaları açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilmiş ve çeşitli ülkelerde birçok uyarlaması yapılmıştır. En meşhur olanı ise Terman tarafından Amerikan kültürüne uyarlanan Stanford-Binet testidir. Sonraki

yıllarda da geliştirilmeye devam edilen bu test günümüzde zihinsel yeteneklerin belirlenmesinde kullanılan en etkili ölçme araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Kaplan ve Saccuzzo, 2009: 238-240).

2. 1. 2. 2. 3. Spearman'ın Çift Etmen Kuramı

Zekânın anlaşılmasına yönelik en büyük adımlardan biri İngiliz psikolog Charles Spearman'ın çalışmalarıyla atılmıştır. Spearman (1904) dönemin teorik çerçevesi doğrultusunda, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini, duyu keskinlikleri ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Öğrencilerin farklı akademik alanlardaki (Latince, matematik, İngilizce vb.) başarılarına yönelik öğretmen görüşleri arasında güçlü ilişkilerin olduğunu fark eden Spearman, zekânın tek bir genel yetenekten oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Zekânın genel faktörü olarak adlandırdığı bu yapıyı, bütün zihinsel becerilerin tek açıklayıcısı olarak görmüştür. Ancak daha sonraki çalışmalarında tek bir faktörün farklı zihinsel yetenekleri açıklamada yetersiz kaldığını fark etmiş ve iki boyutlu bir kuram geliştirmiştir (Gleitman ve diğ., 2004: 559; Hergenhahn ve Henley, 2014: 299).

Çift Etmen Kuramı olarak adlandırılan bu teoriye göre zekâ "g" (general) olarak adlandırılan bir genel yetenek ve "s" (special) olarak adlandırılan birçok özel yetenekten oluşmaktadır. Her zihinsel etkinlik, genel yeteneğin ve o etkinliğe özgü olan özel yeteneğin etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Bir zihinsel etkinliğin ne kadarının "g", ne kadarının "s" tarafından yerine getirileceği ise o etkinliğin niteliğine bağlı olarak değişmektedir. Bununla birlikte bütün zihinsel işlemlerdeki en büyük pay "g" ye aittir (Embretson ve McCollam, 2000: 424; Hewstone, Fincham ve Foster, 2005). Bu açıdan Spearman bir çeşit zihinsel enerji olarak tanımladığı "g" yi zekânın temel bileşeni ve bireyler arasındaki zihinsel farklılıkların ana kaynağı olarak görmektedir. Özel yetenekler ise "g" nin bir yansıması olup gerçek anlamda zekâyı oluşturan zihinsel enerjinin bir parçası değildir. Spearman'a göre "g" faktörü bütün zekâ testleriyle ölçülebilen tek zihinsel kapasitedir. Bu açıdan bireyin zihinsel kapasitesi sadece sahip olduğu "g" miktarına bağlı olarak değerlendirilebilir (Cianciolo ve Sternberg, 2004: 3; Sternberg, 2003a: 141-142; Veenman, 2005). Bireyin zihinsel potansiyeli bir başka ifadeyle sahip olduğu "g" miktarı doğuştan gelir ve kalıtım yoluyla nesilden nesile aktarılır. Özel yetenekler ise g'den ayrışarak gelişmesine rağmen kalıtsal değildir ve bireyin yetiştiği çevre içinde kazanılır. Spearman bu yeteneklerin sayısına ilişkin bir sınırlama getirmemiştir. Bununla birlikte her etkinliğe özgü bir özel yeteneğin olduğu göz önüne alındığında zihinsel etkinlik sayısı kadar özel yeteneğin varlığından söz edilebilir (Azar, 2006; Hewstone ve diğ., 2005; Pal, Pal ve Tourani, 2004).

Spearman'ın teorisi özünde zihinsel yetenek gerektiren etkinlikler arasındaki ilişkileri ve bağıntıları anlamaya dayalı matematiksel-istatistiksel bir modeldir (Horn, 1991: 7). Spearman, zekânın temel belirleyicisi olarak gördüğü genel yeteneğin ne olduğunu tam anlamıyla açıklamamıştır. Bununla birlikte bu genel yeteneğin altında yatan bilişsel süreçlere ilişkin üç ilke öne sürmüştür. Bunlardan ilki olan deneyimlerin kavranması, bir yazının okunmasında olduğu gibi uyarıcının hiçbir çağrışıma gerek duymadan anında bilgiye dönüştürülmesini ifade etmektedir. İkinci ilke olan ilişkilerin fark edilmesi ise iki uyaran (olay, nesne, durum) arasındaki mantıksal bağı fark edebilmektir. Son ilke olan bağlantıların fark edilmesi ise iki uyaran arasındaki ilişkiyi, benzeri yeni bir duruma uyarlayabilmektir (Jensen, 1998: 35; Kane ve Brand, 2003; Sternberg, 2003a).

Spearman, teorisini kanıtlamak için kendi keşfettiği faktör analizi yöntemini kullanmıştır. Çok sayıda değişkenin aslında belli sayıdaki değişkenlerle ifade edilip edilemeyeceğini anlamada kullanılan bu teknik, kendisinden sonra da zihinsel yeteneklerin yapısını açıklamaya çalışan pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Bu açıdan psikometriye en büyük katkıyı yapan araştırmacılardan biri olarak görülmektedir (Gleitman ve diğ., 2004: 559; Williams, Zimmerman, Ross ve Zumbo, 2006: 27-29). Bununla birlikte farklı yetenek alanlarının varlığını kabul etse de ısrarla genel yeteneği zekânın temel bileşeni olarak vurgulamaya devam etmiştir (Kane ve Brand, 2003). Bu bakış açısı kendisinden sonraki araştırmacılar tarafından oldukça eleştirilmiş ve zekânın tek bir genel yetenekten mi yoksa birçok farklı yetenekten mi oluştuğuna dair tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

2. 1. 2. 2. 4. Thurstone'un Temel Zihinsel Yetenekler Teorisi

1920'li yıllardan sonra faktör analizinde yaşanan gelişmelerle birlikte Spearman'ın görüşleri de tartışılmaya başlanmıştır. Ortaya çıkan yeni teknikler, geniş kapsamlı test bataryalarından elde edilen veriler üzerinde çok sayıda faktörün tanımlanmasına imkân sağlamıştır. Faktör analizinin yeni bir versiyonunu geliştiren Louis Thurstone, bu yolla aynı zamanda Spearman'ın kullandığı tekniğin sınırlılıklarını da ortaya koymuştur (Fogarty, 1999; Gustafsson, 1984). Thurstone'a göre Spearman'ın kullandığı faktör analizi yöntemi teknik açıdan güçlü olmakla birlikte farklı testler arasındaki ilişkilerin kaç boyut altında toplanacağını araştırmacının tercihine bırakmaktadır. Ayrıca bu yöntem bir zihinsel testin yalnızca bir ya da birkaç zihinsel yetenek alanından etkilendiği durumlarda işlevseldir. Bu açıdan kullandığı yöntem, öne sürdüğü teoriyi açıklamak için yetersiz kalmaktadır (Gustafsson, 1984; Thurstone, 1934).

Thurstone da tıpkı Spearman gibi zekânın yapısını belirlemek için faktör analizi tekniğini kullanmanın en etkili yol olduğuna inanmaktaydı. Ancak Spearman'ın bütün zihinsel işlemlerin temelinde yer aldığını iddia ettiği genel yetenek kavramına karşı çıkar. Birbirinden çok farklı zihinsel etkinliklerin tek ve bölünmez bir yapıyla yani "g" faktörü ile açıklanamayacağını savunur (Pal ve diğ., 2004; Willis, Dumont ve Kaufman, 2011: 43). Thurstone'a göre zihinsel etkinliği gerekli kılan faaliyetler gruplara ayrılabilir. Belirli gruplarda yer alan faaliyetler, belirli ve diğerlerinden ayrı bir zihinsel yeteneği gerektirir. Başka bir anlatımla, zekâ tek bir genel yetenekten değil, belli sayıdaki temel yetenek alanlarından meydana gelir. Bu temel yetenek alanları birlikte ele alındığında zekâ ya da genel yetenek olarak adlandırılan yapıyı ifade eder (Kuzgun, 2004: 22; Morris, 2002: 304). Spearman'ın tanımladığı genel yetenek kavramı yani "g" ise faktör analizini kullanırken benimsediği yöntemin sonucu olarak ortaya çıkan yapay bir oluşumdur. Bu çalışmalar sırasında henüz çoklu faktör analizi bilinmediğinden dolayı tek bir faktör ortaya çıkmış, çoklu grup faktörlerinin, yani temel yetenek alanlarının varlığı saptanamamıştır (Thurstone, 1934; Veenman, 2005).

Thurstone'un kuramı zihinsel faaliyet gerektiren işlerin bir kısmının birbirine benzediği, bir kısmının ise birbirinden farklılaştığı tezine dayanmaktadır. Bu nedenle benzer zihinsel işlemleri gerektiren görevler, aynı yetenek alanı tarafından yerine getirilmelidir. Birbirinden çok farklı olan zihinsel görevlerde ise farklı yetenek alanları rol oynamalıdır. Örneğin okuma, anlama ve kendini ifade etme gibi sözel işlemlerdeki başarı sözel bir yeteneğe bağlı olarak ortaya çıkarken; toplama ve çıkarma gibi matematiksel işlemler farklı yetenek alanlarını gerektirmelidir. Bu açıdan Thurstone (1934) zekâyı bir koniyi oluşturan noktalar kümesine benzetir. Koninin ekseni genel yetenek ya da zekâ diye ifade edilen farazi bir zihinsel yeteneği temsil eder. Koninin dikey elemanlarından meydana gelen gruplar da temel yetenek alanlarını ifade eder.

Thurstone, 1938 yılında Amerika'nın Chicago kentinde öğrenim gören 240 üniversite öğrencisine farklı zihinsel becerileri ölçmeye yönelik geliştirilmiş 56 testten oluşan bir test bataryası uygulamıştır. Bu veriler üzerinde gerçekleştirdiği faktör analizi sonucunda, 10 faktör elde etmiş ancak bunlardan bireyler arasındaki farklılıkları en iyi açıklayan yedi tanesini adlandırabilmiştir. Thurstone bunları temel yetenek alanları olarak ifade etmiştir (Colman, 1990; Kane ve Brand, 2003; Schaie, 2010). Bu temel yetenek alanları şunlardır:

- ✓ *Sözel kavrama*: Sözel ifadeleri anlama gücü ve sözcükler arasındaki ilişkileri görebilme gücüdür.
- ✓ *Sözel akıcılık*: Belli bir süre içinde çok sayıda kelime ve cümle gibi sözel yapılar üretme yeteneğidir.
- ✓ *Sayı*: Hızlı hesaplama yapabilme yeteneğidir.

- ✓ *Bellek*: Harfler, kelimeler, sayılar veya diğer sembollerden oluşan dizileri hatırlayabilmektir.
- ✓ *Algısal hız*: Harfleri, sayıları veya diğer sembolleri hızlı bir şekilde tanıyabilmektir.
- ✓ *Akıl yürütme*: Özelden genele doğru giden sıralamadaki ilkeyi ya da kuralı bulma yeteneğidir.
- ✓ *Uzaysal yetenek*: Şekillerin ve cisimlerin döndürülmüş halini ve bir yap-bozun parçalarının nasıl bir araya geleceğini gözünde canlandırabilme yeteneğidir (Cianciolo ve Sternberg, 2004; Sternberg, 2003b).

Thurstone, kuramının başlangıç yıllarında bu yetenek alanlarının birbirleriyle ilişkisiz olduğunu düşünmüştür. Ancak sonraki çalışmalarda bu yetenek alanlarının tamamıyla bağımsız olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine Thurstone daha basit bir yapı ortaya çıkarmak için, temel yetenek alanlarının ikinci düzeyde bir ortak faktör altında toplanabileceğini belirtmiştir. Böylece bir anlamda Spearman'ın öne sürdüğü gibi bir genel yetenek kavramının olabileceğini kabul etmiştir (Atkinson ve diğ., 1995: 505-506; Embretson ve McCollam, 2000: 426; Gardner, 2011: 82).

2. 1. 2. 2. 5. İngiliz Hiyerarşik Modeli

1940'ların sonlarına gelindiğinde hem Spearman'ın çift etmen kuramının hem de Thurstone'un temel yetenek alanları yaklaşımının zihinsel yeteneklerin yapısını açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu eksikliği fark eden İngiliz psikologlar Philip Vernon ve Cyril Burt, iki görüşü birleştiren bir model geliştirmişlerdir (Gardner, 2011: 82). Bu model üç basamaktan oluşan hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu hiyerarşinin en üstünde bir anlamda Spearman'ın g faktörüne benzeyen bir genel yetenek bulunur. Bu faktör aynı zamanda bireyler arasındaki zihinsel farklılıkların en büyük kaynağıdır. Hiyerarşinin ikinci sırası ise major grup faktörleri olarak adlandırılan iki ana yetenek kümesini içerir. Bunlar sözel- eğitimsel (verbal-educational [v: ed]) ve uzaysal-mekanik (spatial-mechanical [k: m]) yetenek alanlarıdır. Hiyerarşinin en altında ise iki ana yetenek kümesinin içinde yer alan ve minör grup faktörleri olarak adlandırılan daha spesifik yetenekler yer alır. Bir anlamda Spearman'ın kuramındaki özel yeteneklere benzeyen minör grup faktörleri (sözel anlama, sayısal vb.), gerçekleştirilen analizin seviyesine bağlı olarak çok sayıda farklı yetenek alanına ayrılabilir (Embretson ve McCollam, 2000: 427; Kamphaus, 2005: 41). Vernon'un hiyerarşik modeli, dalları ters duran bir ağaca benzetilebilir. Buna göre genel yeteneği temsil eden ağacın gövdesinden major yetenekleri ifade eden iki büyük dal uzanır. Bunların üzerinde de alt yetenek alanlarını temsil eden daha küçük dallar bulunur (Fogarty, 1999).

Vernon'un modeli Spearman ve Thurstone'un kuramlarında yer alan boşlukları doldurması açısından oldukça işlevseldir (Pal ve diğ., 2004). Bununla birlikte zekânın tanımlanması açısından çok iyi sonuçlar verse de zekâ araştırmalarına ilişkin yeni bir bakış açısı ortaya koymamıştır. Bunun yanı sıra farklı yetenek alanlarına yer vermesine rağmen, zihinsel süreçlerin temelinde yatan etkenin genel yetenek olduğunu hissettirmesi bakımından da eleştirilmiştir (Fogarty, 1999; Gardner, 2011: 83).

2. 1. 2. 2. 6. Akışkan ve Kristalize Zekâ Teorisi

Spearman'ın öğrencisi Raymond Cattell tarafından temelleri atılan bu teori, John Horn'un katkılarıyla daha da geliştirilmiştir. Spearman'ın öğrencisi olmasına karşın zekânın tek bir genel yetenekten daha fazlası olduğuna inanan Cattell, zekânın iki ayrı fakat birbirini tamamlayan yetenekten oluştuğunu öne sürmüştür. Bu iki boyutlu yapıyı ortaya çıkarırken tıpkı Thurstone gibi çok sayıda zekâ testinden topladığı veriler üzerinde faktör analizi gerçekleştirmiştir. Fakat ondan farklı olarak ikinci düzey yetenek alanlarına ulaşmak için, elde ettiği birinci düzey yetenek alanlarını tekrar analize tabi tutmuştur. Bu yolla akışkan zekâ (fluid intelligence [gf]) ve kristalize zekâ (crystallized intelligence [gc]) olarak adlandırılan iki temel zekâ türünün varlığını ortaya koymuştur (Cattell, 1967; Fogarty, 1999). Biyolojik öğrenme kapasitesi olarak değerlendirilen akışkan zekâ karmaşık problemleri çözme, yeni durumlara uyum sağlama, akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görebilme becerisi olarak tanımlanır. Bu açıdan deneyimlerden ve öğrenme yaşantılarından bağımsızdır. Bunun aksine kristalize zekâ ise yaşantıların, içinde bulunulan kültürün, okullaşmanın, kısacası formal ve formal olmayan eğitim süreçlerinin bir ürünü olarak gelişir. Bir başka ifadeyle bireyin yaşantılar sonucu edindiği bilgileri ifade eder (Embretson ve McCollam, 2000: 427; Horn, 1991; Kane ve Brand, 2003). Bu açıdan kristalize zekâ bireyin bilgi deposu, akıcı zekâ ise bireyin bu bilgi ve becerileri edinmesine yardımcı olan süreçler olarak düşünülebilir (Fogarty, 1999).

Cattell ve Horn'a (1967) göre akışkan zekâ ve kristalize zekâ birbirinden tamamen bağımsız değildir. Bireyin kristalize zekâsının ne oranda gelişeceği kısmen akışkan zekâsının düzeyine bağlıdır (Gardner, 2011). Buna karşın yaşam boyunca birbirlerinden farklı bir gelişim çizgisi takip ederler. Genç yetişkinlik döneminde akışkan zekâ en üst seviyesine ulaşır. Orta yetişkinlik döneminde ise deneyimlere bağlı olarak kristalize zekâ daha ön plana çıkar (Horn ve Cattell, 1967). Cattell ve Horn zaman içinde bu kuramı geliştirmiş ve genel görsel tasarım (görme keskinliği, algıda derinlik), genel akıcılık (kültürel kavramların adını tanıma ve anımsama) ve genel çabukluk (basit zihinsel işlemleri hızlı yapabilme) yeteneklerini içine alacak şekilde genişletmişlerdir (Kuzgun,

2004: 24). Ancak bunlar ikinci planda kalmış, daha çok akışkan ve kristalize zekâ kavramları üzerinde durulmuştur (Cianciolo ve Sternberg, 2004).

2. 1. 2. 2. 7. Zihnin Yapısı Modeli

Guilford'a göre insan zihni çok sayıda farklı zekâ türünü içinde barındırmaktadır. Guilford bu zekâ alanlarını ayrı ayrı tanımlamak yerine, çok sayıda yetenek alanının belli bir düzen içinde sınıflandırılmasını ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan bir model geliştirmiştir. Zihnin yapısı modeli olarak bilinen bu teoriye göre her zihinsel faaliyet işlem, içerik ve ürün olmak üzere üç ana boyutu gerektirmektedir (Burns ve Burns, 1990; Gustafsson, 1984). İşlemler boyutu beş (biliş, bellek, farklı düşünme, alışılmış düşünme ve değerlendirme), içerik boyutu beş (görsel, işitsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal) ve ürün boyutu da altı alt kategoriyi (birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve doğurgular) içermektedir. Bu kurama göre her zihinsel faaliyet işlemler alanındaki alt kategorilerden birini gerektirmektedir, bu işlemler de içerik boyutunun altında bulunan beş alandan birinde faaliyette bulunur. Bunun sonucunda altı ürün kategorisinden biri ortaya çıkar. Bu açıdan zihinsel yeteneklerden her biri belirli bir içeriği, belirli bir işlemden geçirdikten sonra belirli bir ürün haline getirin bir zihin gücü olarak değerlendirilir. Böylelikle 150 ($5 \times 5 \times 6 = 150$) olası yeteneğin varlığından söz edilebilir (Brody, 1992; Kuzgun, 2004; Papanastasiou, 1999; Sternberg, 1985).

Guilford kuramını geliştirirken Thurstone'dan etkilenmiştir. Bu bakımdan genel yeteneğin varlığını kabul etmemiş ve zihinsel yeteneklerin birbirinden bağımsız olarak geliştiğini ve işlevde bulunduğunu öne sürmüştür. Bu bakış açısı, kuramının zihinsel yeteneklerin gelişiminde çevrenin önemini vurgulayan ve kalıtımsal bir genel yetenek kavramını hoş karşılamayan araştırmacılar ve eğitimciler arasında geniş ölçüde kabul görmesini sağlamıştır. Bununla birlikte kariyerinin ilerleyen dönemlerinde farklı yeteneklerin birbiri ile ilişkili olduğunu kabul etmiş ve kuramını geliştirmiştir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olan bu modelin ilk basamağına 150, ikinci basamağına 85, son basamağına ise tek bir yetenek tarafından tanımlanan 16 yetenek alanını yerleştirmiştir (Gardner, 2011; Kane ve Brand, 2003).

2. 1. 2. 2. 8. Üç Tabakalı Analitik Zekâ Teorisi

John Carroll'un geliştirdiği üç tabakalı analitik zekâ teorisi Thurstone ve Spearman'ın zekâya bakış açısını hiyerarşik bir model içinde birleştirmiştir. Bu açıdan Vernon'un geliştirdiği modelle benzerlik taşımaktadır. Bunun yanı sıra Cattell'in tanımladığı akışkan zekâ ve kristalize zekâ kavramlarını da içermektedir. Ortaya koyduğu bu bütünleştirici

yaklaşım nedeniyle üç tabakalı zekâ teorisinin eksiksiz bir model olduğu ifade edilmektedir (Gardner, 2011).

Carroll (1993) 1930-1985 yılları arasında zihinsel yetenekler üzerine yapılmış çalışmalarda kullanılmış olan 2000'den fazla veri setini incelemiştir. Bunların arasından en iyi örnelemeye sahip olan yaklaşık 450 tanesini seçerek üzerlerinde faktör analizi uygulamıştır. Elde ettiği birinci düzeydeki yetenekler üzerinde tekrar ve tekrar faktör analizi uygulayarak ikinci ve üçüncü düzey yetenek alanlarına ulaşmıştır. Bu düzeyleri tabaka olarak adlandırarak, farklı yetenek düzeylerini sınıflandırma yoluna gitmiştir. Buna göre birinci tabakada belli bir alana özgü, başka bir anlatımla kapsamı sınırlı olan yetenekler bulunmaktadır. Sayıca oldukça fazla olan bu yetenekler, özel deneyimleri ve öğrenme stratejilerini yansıtırlar ve tek bir zihinsel test yardımıyla ölçülebilirler. Diğer tabakalardaki yeteneklere göre daha somutturlar (Beaujean, 2015; Kane ve Brand, 2003). Bu açıdan birinci tabaka Spearman'ın özel yetenekler kavramına benzetilebilir. İkinci tabakada ise birinci tabakadaki yetenek alanlarından doğan, daha soyut ve daha genel 10 yetenek alanı (akışkan zekâ, kristalize zekâ, genel bellek ve öğrenme, görsel algı, işitsel algı, hatırlama, bilişsel hız, işlemsel hız) yer alır. Birinci tabakadakilere göre daha geniş kapsamlı olan bu yetenekler Thurstone'un temel yetenek alanlarına benzetilebilir. Üçüncü tabakada ise tek bir genel yetenek bir anlamda Spearman'ın g'si bulunur. Bu alan, üç tabakalı teorisinin en genel ve en soyut yetenek alanını ifade eder (Beaujean, 2015; Carroll, 1997).

Zekânın yapısına ilişkin görüşleri ve ortaya koydukları bulgular farklı olmakla birlikte şu ana kadar anlatılan tüm teoriler benzer bir yaklaşımın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Psikometrik teoriler olarak ifade edilen bu yaklaşımlar farklı zekâ testlerinden elde edilen verilere faktör analizinin uygulanması sonucu geliştirilmiştir. Böylelikle araştırmacılar farklı becerilerin altında yatan ortak noktaları keşfetmeye çalışmışlardır. Alan yazında bu teorilerin tümünü destekleyen kanıtlar olduğu gibi bunlarla çelişen bulgular da yer almaktadır. Bununla birlikte zekâyı testlerle ölçülen bir kavram olmaktan çıkarıp duygusal ve sosyal alanlara yayan çoklu zekâ teorileri de bulunmaktadır. Kısaca günümüzde zihinsel yetenekler konusu çok sayıdaki kuramsal çerçeveyi ve bunlar arasındaki derin görüş ayrılıklarını içeren karmaşık bir çalışma alanı izlenimi uyandırmaktadır. Böyle bir tablo içinde en doğru bakış açısının hangisi olduğuna karar vermektense, belli bir teoriyi benimseyip zihinsel yetenekleri o kuramsal çerçeve kapsamında incelemenin en doğru yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmada zihinsel yetenekleri belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama aracı Thurstone'nin temel yetenek alanları kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, zekânın temelinde genel bir

öğrenme gücü bulunabilecek, belli zihinsel işlemlerde faaliyet gösteren temel yetenek alanlarından oluştuğu görüşü benimsenmiştir.

2. 1. 2. 3. Temel Yetenek Alanları

Daha önce belirtildiği üzere zekâ ve yetenek kavramları alan yazında çoğunlukla aynı anlamı içerecek şekilde kullanılmaktadır. Kuzgun'a (2004) göre genellikle zihin gücünü tek faktörlü bir yapı olarak düşünen araştırmacılar zekâ kavramını, çok faktörlü bir yapı olarak düşünenler ise yetenek kavramını kullanmayı tercih etmektedirler. Bununla birlikte zaman zaman genel zihinsel gücün genel yetenek kavramıyla ifade edildiği gibi, belli alanlardaki zihinsel yeterliğin de zekâ olarak kavramsallaştırıldığı (ör. matematiksel zekâ, sosyal zekâ vb.) görülebilmektedir. Bu açıdan zekâ ve yetenek kavramları arasında bir ayırım yapmak oldukça güçtür.

Yetenek kavramı genellikle iki anlamda kullanılmaktadır. İlk olarak bu kavram bir bireyin neler yapabildiğini açıklamak amacıyla kullanılır. Bu açıdan belli bir fiziksel (spor, sanat vb.) ya da zihinsel (sözel, sayısal, soyut düşünme vb.) alanda gösterilen başarı ya da beceri olarak tanımlanır (VandenBos, 2015). İkinci anlamında ise yetenek belli bir alandaki potansiyel başarıyı ifade eder (Carrol, 1993; Matsumato, 2009). Bu açıdan bireyin belli bir eğitimden neler kazanabileceğini ve çalıştığı takdirde ne kadar başarılı olabileceğini gösterir. Dolayısıyla bireyin başarısını kestirebilmek için, belli bir eğitimin gerektirdiği yeteneklere ne düzeyde sahip olduğunu bilmek gerekir. Akademik eğitim, daha çok sözcükler ve sayılar arasındaki ilişkileri görebilme, sayısal akıl yürütme ve soyut düşünme yeteneklerinden oluşan ve akademik yetenek olarak adlandırılan birleşik bir zihin gücü gerektirmektedir (Kuzgun, 2000). Bu yetenek alanını oluşturan zihinsel yeteneklerden bazıları aşağıda açıklanacaktır.

2. 1. 2. 3. 1. Sözel Yetenek

Sözel yetenek kelimelerin anlamını ve dil bilgisi kurallarını öğrenme ve bunları iletişim, anlama ve problem çözme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Matsumato, 2009: 568). Bir anlamda dilin etkin şekilde öğrenilmesi ve kullanılması ile ilgili becerilerdir. Bu beceriler alıcı ve ifade edici beceriler yani sözel kavrama ve sözel akıcılık olarak ikiye ayrılır. Sözel kavrama, bireyin harfler, kelimeler, cümleler, gazeteler, dergiler ve kitaplar gibi dilsel materyalleri anlama kabiliyetini ifade eder. Genellikle kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve genel bilgi testleri ile ölçülür (Sternberg, 1985). Sözel yeteneğin ikinci boyutu olan sözel akıcılık ise hızlı bir şekilde nesnelerin isimlerini hatırlama, kelime, cümle ve diğer sözel materyalleri hızlı bir

şekilde üretme becerisi olarak tanımlanır (Sternberg, 2003b). Bu yetenek alanı kısıtlı bir zaman dilimi içinde, belli bir kategoride mümkün olduğunca kelime türetmeyi amaçlayan testler yoluyla ölçülür (VandenBos, 2015: 1135).

Sözel yetenek bir anlamda kavram edinimi sürecinin bir sonucudur. Kavram edinimi bir grup fikir veya nesnenin ortak özelliklerini anlamayı ve bunların adlarını öğrenmeyi ifade eder (Solso ve diğ., 2011: 501). İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki soyut ve somut kavramları öğrenmeye başlarlar. Örneğin bebekler anne ve baba kavramlarının adlarını bilmeden önce anne-babalarını diğer insanlardan ayırabilirler. Bu aşamada düşünme eylemi kavramlar yoluyla gerçekleşir. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde kavramların adlarını öğrenmeye başlarlar. Bu andan itibaren düşünce süreci de farklılaşmaya başlar. Bir kavramı, söz gelimi bir masayı düşünürken onun adını da düşünürler. Böylece, kavramsal düşünme çoğu kez, sözel düşünmeye dönüşür (Morgan, 1999). Bazı araştırmacılara göre bireyin sahip olduğu kavram ve algı türleri konuştuğu dil ve sahip olduğu kelime haznesinin zenginliğinden etkilenir (Atkinson ve diğ., 1999: 312). Bu nedenle bireyin kelime bilgisi ve sözel yeteneğinin, düşünme gücünde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmacılar zekânın hangi yetenek alanlarından oluştuğu konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte sözel yetenek farklı zekâ anlayışına sahip birçok araştırmacı tarafından bireyin zihinsel gücünün bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu yetenek alanı, başta yaygın olarak kullanılan zekâ testleri (Stanford-Binet, Weschler ve Temel Yetenekler Testi) olmak üzere zihinsel yeterliği ölçen birçok testte yer almaktadır. Bu nedenle de zekânın içeriğindeki en önemli yetenek alanlarından biri olarak kabul edilebilir.

2. 1. 2. 3. 2. Akıl Yürütme Yeteneği

Akıl yürütme, insan yaşamında kritik role sahip olan ve sıklıkla başvurulan zihinsel süreçlerden biridir. Birey, bir soruna çözüm bulmaya çalıştığında, bir olayın olası nedenlerini düşündüğünde, geçmiş deneyimlerine bağlı olarak bir durumu analiz ettiğinde, bir düşünce ileri sürdüğünde ya da geleceğe yönelik planlar yaptığında akıl yürütme yeteneğine başvurmaktadır. Dolayısıyla araba kullanmaktan hayati tıbbi kararlar vermeye kadar günlük hayatın içerisinde yer alan birçok davranışta akıl yürütme yeteneği kullanılmaktadır. Bu yetenekteki düşüş, bireyin iş yaşamı, finans yönetimi gibi pek çok konudaki işlevselliğini etkilemektedir. Bu nedenle de zekânın yapısını açıklayan ana teorilerin merkezinde yer alan yetenek alanlarından biridir (Spielberger, 2004: 389; Wilhelm, 2005: 373).

Akıl yürütme yeteneğinin, mantık kurallarını ya da diğer akılcı yöntemleri kullanarak problemlere çözüm bulmayla ilgili olduğu belirtilmekte ve problem çözme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Colman, 2015: 638; Fatima ve Rao, 2008). Bununla birlikte akıl yürütmenin tam olarak neyi ifade ettiğine dair net bir tanım ortaya konulmamaktadır. Zekâ araştırmacıları akıl yürütmenin farklı türleri olduğu konusunda hemfikirdirler. Bununla birlikte bu türlerin neler olduğu konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır (Garg, 1992):

Genel akıl yürütme yeteneği: Bir problemin çözümüyle ilgili bilgileri seçme ve organize etme yeteneğidir (Howe, 1996).

Tümevarımsal akıl yürütme: Basit gerçeklerden ya da özel örneklerden yola çıkarak genel kurallara ya da sonuçlara ulaşmaktır. Zekâ testlerinde sıkça yer alan sayısal ve sözel akıl yürütme tümevarımsal akıl yürütmenin özel bir şeklidir.

Sözel akıl yürütme: Dilin tümevarımsal akıl yürütme sürecine uyarlanmasıdır. Eşleştirilmiş kelime gruplarındaki kuralı bulmak ya da bir kelime grubu içinde farklı özelliğe sahip olan kelimeyi (ör. at, karga, deve, fil, koyun) bulmak sözel akıl yürütmeye örnek olarak gösterilebilir.

Sayısal akıl yürütme: Akıl yürütme sürecinde aritmetik becerilerin kullanılmasıdır. Belli bir kurala göre sıralanmış sayı dizilerindeki kuralı bularak, sayı dizisini devam ettirebilmek (ör. 2, 4, 6, 8, 10,.....) veya eşleştirilmiş sayı dizilerinde, bir dizideki kuralı bulup diğer diziyeye uygulamayabilmek sayısal akıl yürütmeye örnektir.

Tümdengelimsel akıl yürütme: Tümevarımsal akıl yürütmenin tersidir. Bir başka ifadeyle genel bir kuraldan yola çıkarak özel durumlara ilişkin sonuç çıkarabilme yeteneğidir.

Soyut akıl yürütme: Soyut kavramlar arasındaki kuralları keşfetmeye dayalı akıl yürütme sürecidir. Genellikle sıralanmış şekiller arasındaki ilişkiyi bularak diziyi devam ettirmek gibi kültürden bağımsız öğrenme süreçleri yoluyla ölçülür (Fatima ve Rao, 2008).

2. 1. 2. 3. 3. Sayısal Yetenek

Sayısal yetenek, sayılarla çalışma, basit niceliksel problemleri hızlı ve doğru bir şekilde çözme ve niceliksel farklılıkları anlama becerisi olarak tanımlanır (Şeyhun, Gökçe ve Şen, 2003). Bir anlamda sayılarla düşünebilme kabiliyetidir. Dört işlemi kullanarak hızlı hesaplama yapabilmeyi ve sayılar arasındaki ilişkileri görebilmeyi içerir (Kuzgun, 2000). Sayılar matematiğin temelidir. Bu açıdan sayısal yetenek matematiksel düşünce biçimi ve matematiksel becerilerin bir ön koşulu olarak düşünülebilir.

Matematiksel düşünme, birkaç örnekten hareket ederek daha geniş olaylar hakkında tahminde bulunma, bir genellemeye ulaşacak kanıtları bir araya getirme, eldeki verilere dayanarak varsayımlarda bulunma ve tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme yollarını kullanarak çözümü ispatlama gibi becerileri içinde barındırır (Arslan ve Yıldız, 2010). Bu bakımdan akıl yürütme, sembolleştirebilme ve soyut düşünme ile yakından ilişkilidir (Canisia, 1962). Matematiksel düşünme çözülmesi gereken problemin doğasına bağlı olarak çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir. Bazı problemler sadece toplama ve çıkarma gibi basit matematiksel işlemleri gerektirir. Bazıları ise gerçek yaşama ilişkin durumların matematik diline uyarlanmasını gerekli kılar. Sayısal ve matematiksel yeteneği yüksek kişiler bu tür zor problemleri başarıyla çözebilirken, bu yetenekleri düşük olanlar sadece kolay soruları çözebilirler (Carroll, 2009).

Son yıllarda araştırmacılar matematiksel ve sayısal becerilerin altında yatan süreçleri araştırmaya odaklanmaktadır. Bazı araştırmalarda bu becerilerin problem çözme yeteneği (Montague ve Bos, 1990) ve kısa süreli bellekle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Bull, Espy ve Wiebe, 2008). Bununla birlikte matematiksel ve sayısal becerilerin doğuştan getirilen ve sezgisel matematik yeteneği olarak ifade edilen bir takım özelliklerle ilgili olabileceğine yönelik tartışmalar da bulunmaktadır (Güven, 2001). Erken gelişim dönemlerinden itibaren gözlenebilen bu beceriler şunlardır:

- a) *Şipşak sayılama (Subitizing)*: Az sayıda nesne içeren çoklukların (dört veya daha az) miktarının saymaya gereksinim duyulmadan, anında anlaşılabilmesidir.
- b) *Sıralama (Ordinality)*: Kavramlar arasındaki azlık-çokluk ilişkisinin bir bakışta fark edilebilmesidir.
- c) *Hesaplama (Counting)*: Henüz dil edinimi gerçekleşmeden önce, üç veya dört nesneye kadar olan basit sayma işlemlerini yapabilmektir.
- d) *Basit aritmetik (Simple arithmetic)*: Erken gelişim dönemlerinde nesne gruplarındaki artış ve azalmayı fark edebilmektir (Geary, 1996).

Bireyin erken gelişim ve yetişkinlik dönemlerinde sahip olduğu sayı hissi arasında paralellik bulunduğunu (Libertus ve Brannon, 2009) ve şipşak sayılama becerisinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğunu (Olkun ve Özdem, 2015) gösteren bazı araştırmalar bu görüşü desteklemektedir. Bununla birlikte sayısal becerilerin başta akıl yürütme yeteneği olmak üzere diğer yetenek alanlarıyla birlikte incelenmeden tam olarak anlaşılamayacağı belirtilmektedir (Lindeman ve Fischer, 2010).

2. 1. 2. 4. Zekânın Ölçülmesi

Zihinsel yeteneklerin ölçülmesine yönelik ilk girişimler M.Ö. 2000-2200 yıllarına kadar uzanmaktadır. Antik Çin İmparatorluğunda devlet işlerinde çalışacak görevliler hukuk, tarım ve askeri işler gibi konulardaki yeterliklerini ölçen bir dizi testte gösterdikleri başarıya göre seçilmekteydi (Fletcher ve Hattie, 2011: 15). Benzer şekilde Osmanlı İmparatorluğunda da devletin mülki ve idari yönetici ihtiyacını karşılayan Enderun mektebinde okuyacak öğrenciler fiziksel ve zihinsel bir değerlendirme neticesinde belirlenmekteydi (Gençay, 2004; Ödemiş, 2014). Görülmektedir ki araştırmacılar binlerce yıldır günümüzdekine benzer gerekçelerle bireyler arasındaki zihinsel farklılıkları belirleme çabası içinde olmuşlardır. Bununla birlikte bugünkü anlamda zekâ testlerinin ortaya çıkması ve yaygınlaşması 19. yüzyılın sonlarında yapılan araştırmalar sonucunda gerçekleşmiştir.

Zekâyı ölçmeye yönelik ilk sistematik araştırmaların Francis Galton ile başladığı kabul edilmektedir. Galton, 1882 yılında Londra'daki Kuzey Kensington müzesinde kurduğu laboratuvarında ziyaretçilerin 17 farklı duyuşal özelliğini (görsel işitsel ayırt etme becerileri, kas kuvvetleri vb.) ölçmüştür. Ancak bu değişkenlerin hiçbiri zekâyı açıklamaya ilişkin bir ipucu vermemiştir (Kaufman, 2000; Martin ve diğ., 2007). Galton'un çalışmaları 19. yüzyıldaki zekâ araştırmalarının temel anlayışını yansıtmaktaydı. Zihinsel test kavramını ilk kullanan araştırmacı olan Cattell, 1890 yılında yayınladığı makalede zekânın dokunsal ve işitsel uyaranlara tepki süresi ve ağırlık gibi niteliklere bağlı olarak ölçülmesini önermiştir. Dönemin diğer araştırmacıları da çalışmalarını benzer değişkenlerle yürütmüşlerdir (Brody, 2000). Ancak Alfred Binet bu anlayışa karşı çıkmış, zekânın basit duyuşal süreçlerle açıklanamayacağını ve daha karmaşık zihinsel süreçlere odaklanılması gerektiğini ileri sürmüştür (Sternberg, 2004). Meslektaşısı Theodore Simon ile birlikte 1905'te modern zekâ testlerinin ilk örneğini ortaya koymuşlardır. Binet-Simon adlandırılan bu test, basit kopyalama işlerinden akıl yürütme, karar verme ve planlamaya kadar karmaşık zihinsel süreçleri ölçmeyi amaçlayan, kolaydan zora doğru sıralanmış 30 sorudan oluşmaktaydı (Jensen, 1998: 15). Uygulayıcı, teste ilk sorudan başlamakta ve çocuğun cevap veremediği maddeye kadar testi sürdürmekteydi. Genel yetenek puanı, çocuğun doğru bildiği sorulardan elde ettiği puanlar toplanarak hesaplanmaktaydı (Gleitman ve diğ., 2004: 559; Morris, 2002). Ancak ilerleyen yıllarda Binet belli yaşlardaki çocukların belli maddelerde daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle 1908 yılında zekâ testindeki soruları güçlük derecelerine göre yaş kategorilerine ayırarak "zekâ yaşı" kavramını geliştirmiştir. Buna göre teste alınan çocuğun zekâ yaşı; ortalama dört yaş grubundaki soruları doğru olarak yanıtlıyorsa dört, 12 yaş grubundaki soruları doğru yanıtlıyorsa 12 olarak kabul ediliyordu (Morris, 2002: 307; Morris ve Maisto, 2005: 245).

Bu testle birlikte günümüzde dahi geçerliliğini sürdüren norm kavramı ve standart uygulama prosedürü ilkesi ortaya çıkmıştır (Martin ve diğ., 2007).

Binet-Simon ölçeğinin pek çok uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında en bilineni Lewis Terman tarafından Amerikan kültürüne uyarlanan ve Stanford-Binet ölçeği olarak adlandırılan versiyonudur. 1916 yılında yayınlanan bu ölçek ile birlikte bireyin zihinsel seviyesini sayısallaştıran zeka bölümü (IQ) formülü de ilk defa ortaya çıkmıştır (Morris ve Maisto, 2005). Bu formüle göre zekâ bölümü hesaplanırken takvim yaşı zekâ yaşına bölünür, elde edilen sonuç 100 ile çarpılır. Böylece eğer çocuğun zekâ yaşı takvim yaşına eşit ise IQ değeri 100 olur. Bu sonuç ortalama zekâ puanını ifade eder. Ortalamanın altına ve üstünde yer alan puanların hesaplanmasında normal dağılım eğrisinden yararlanılır. Bu dağılımdaki her bir standart sapma 15 IQ puanına denk gelir. Buna göre toplumun %68'inin IQ puanları 85 ila 115 arasında bulunmaktadır. IQ puanı 70'in altında ve 130'un üstünde olanlar ise uç noktaları oluştururlar. Ancak 1960 yılında yapılan revizyonda IQ'nun yaş düzeyi normlarına göre hesaplanmasını sağlayan yeni bir teknik geliştirilmiştir. Ortalama ve standart sapma puanlarının dikkate alınarak her yaş için bir norm tablosunun oluşturulduğu bu teknikle çocuğu kendi yaş grubundakilerle kıyaslamak mümkün hâle gelmiştir (Atkinson ve diğ., 1999; Martin ve diğ., 2007).

Stanford-Binet zekâ testi, geliştirildiği tarihten sonra 1937, 1960, 1972, 1986 ve 2003 yıllarında çeşitli revizyonlardan geçirilmiştir. En son yayınlanan beşinci versiyonu zekânın farklı yeteneklerin bir bileşimi olduğu anlayışına uygun olarak tasarlanmıştır. Bu versiyon sözel ve sözel olmayan 20 alt testten oluşmaktadır. Bunun sonucunda toplam zekâ puanı ve beş yetenek alanındaki (akışkan akıl yürütme, bilgi, görsel-uzaysal işlem, kısa süreli bellek ve sayısal akıl yürütme) zekâ puanları hesaplanabilmektedir (Plante, 2011: 209; Sbordone, Saul ve Purisch, 2007: 243).

Zekânın ölçülmesinde sıkça başvurulan bir diğer test David Wechsler tarafından geliştirilmiş olan Wechsler ölçekleridir. Binet testlerinin dil yeteneğine ağırlık verdiğini ve yetişkinler için uygun olmadığını düşünen Wechsler, 1939 Wechsler-Bellevue adlı ilk yetişkin zekâ testini geliştirmiştir. Daha sonra Wechsler Erişkin Zekâ Ölçeği adını alan bu test 1955 ve 1981 yıllarında tekrar gözden geçirilerek üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Test, sözel ve performans bölümü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sözel bölümü bilgi, aritmetik ve anlamaya dayalı soruları; performans bölümü ise bir modeli kopyalama ve resimlerden oluşan bir hikâyeyi sıralama gibi görevleri içermektedir. Bireyin değerlendirilmesinde genel bir IQ puanının yanı sıra her iki bölüm için ayrı puanlar da hesaplanabilmektedir (Baymur, 1994; Morris ve Maisto, 2005). Erişkin zekâ ölçeğinin ardından Wechsler 1958 yılında çocuklar için de benzer bir ölçek (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) geliştirmiştir. Daha sonraki yıllarda iki defa revizyondan geçirilen bu ölçek,

Stanford-Binet testi ile birlikte çocukların zihinsel becerilerinin ölçülmesinde en çok tercih edilen ölçme aracı olmuştur (Atkinson ve diğ., 1999).

Bireysel testler zekâyı ölçmede etkili araçlar olmasına karşın aynı anda birden fazla kişiye uygulanamaması ve uygulama süresinin uzun olması açısından sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklarla ilk defa 1. Dünya Savaşı sırasında karşılaşılmıştır. Bu süreçte Amerikan ordusunda askere alınan kişilerin yeteneklerine en uygun göreve yerleştirilmesi amacıyla pratik bir değerlendirme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Böylece okuma yazma bilenlere uygulanan Ordu Alfa ve okuma yazma bilmeyenlere uygulanan Ordu Beta adlı ilk grup zekâ testi geliştirilmiştir (Baymur, 1994). Grup testleri ve bireysel testlerin birbirlerine göre bazı üstünlükleri bulunmaktadır. Bireysel testlerde katılımcı ve uygulayıcı arasındaki etkileşim daha yüksek olduğundan katılımcının o anda yaşadığı herhangi bir sorun (hastalık, heyecan, uygulamaya yönelik motivasyon vb.) daha iyi anlaşılabilir. Buna karşın grup testleri de uygulayıcının olası ön yargılarından ortaya çıkabilecek sorunları ortadan kaldırır. Bunun yanı sıra aynı anda birçok kişiye uygulanabilmesi ve kısa zamanda puanlanabilmesi gibi önemli bir avantaja da sahiptir (Morris ve Maisto, 2005). Bu nedenle 1. Dünya Savaşı'ndan sonraki süreçte askeri, eğitim vb. alanlarda birçok grup zekâ testi geliştirilerek kullanılmıştır. Özellikle Amerika'da üniversiteye öğrenci seçiminde kullanılan öğrenci değerlendirme testleri bunlara örnek olarak gösterilebilir (Atkinson ve diğ., 1999).

Zekânın ve diğer bireyler arası farklılıkların ölçülmesi ile ilgili çalışmalar, istatistik tekniklerindeki gelişmelere paralel olarak ilerlemiştir. Zihinsel, fiziksel, psikolojik vb. niteliklerdeki bireylerarası farklılıkları yorumlamak ve anlamlı sonuçlara ulaşabilmek için, ortalama, ortanca, standart sapma gibi istatistik tekniklerinden yararlanır. Ölçülen nitelikler arasındaki ilişkiler korelasyon tekniği ile belirlenir (Arkonaç, 1998; Baymur, 1994). Bundan dolayı kullanılan zekâ testlerinin birtakım istatistiksel özelliklere sahip olması beklenir. Bunlardan ilki olan güvenilirlik bir testin tekrarlı ölçümleri arasındaki tutarlılığı ifade eder. Bir diğer nitelik geçerlik, testin gerçekten de ölçtüğü varsayılan özelliği ölçmesidir. Son nitelik ise puanların yorumlanmasıyla ilgilidir. Bir testten elde edilen puan tek başına bir anlam ifade etmez. Diğer öğrencilerden elde edilen puanlarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerekir. Bu norm puanlarının hesaplanması işlemine standardizasyon adı verilir (Gleitman ve diğ., 2004; Martin ve diğ., 2007).

Binet'in geliştirdiği ilk zekâ testi toplumsal bir ihtiyaçtan doğmuştur. 1880'li yıllarda Fransa'daki eğitim reformuyla birlikte bütün çocuklar için temel eğitim zorunlu kılınmıştır. Yüzyılın sonlarına doğru zihinsel engelleme sahip olanlarla normal zekâyı sahip öğrencilerin ayırt edilmesini sağlayacak bir yöntem ihtiyacı duyulmuştur (Barker, 2002). Yirminci yüzyılda da benzer toplumsal ihtiyaçlardan dolayı zihinsel niteliklerin farklı boyutlarını ölçmeye yönelik test geliştirilmiştir. Bu ilginin birçok sebebi bulunsa da bu durum büyük

oranda modern toplumun ikliminden kaynaklanmaktadır. Son yüzyıl içinde gelişen ekonomik ve toplumsal yapıya bağlı olarak, toplumdaki rekabet ortamı da giderek artmaktadır. İşverenler ve eğitim kurumları kendilerine en uygun adayları belirlemek için zeka testlerine başvurmaktadır (Gleitman ve diğ., 2004). Zekâ testleri, kabiliyeti belirlemede ve bireylere fırsat eşitliği verilmesindeki en nesnel ve yansız yöntem olarak görülmektedir. Bireylerin aile yapılarına, zenginliklerine veya sosyal statülerine göre değil, potansiyellerine göre seçilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle günümüzde okul çocuklarını özel sınıflara ayırma, üniversiteye öğrenci ve işe uygun eleman seçimi gibi pek çok konuda kullanılmaktadır (Atkinson ve diğ., 1995). Bu bağlamda psikoloji araştırmalarının pratik dünyaya ve topluma en büyük armağanı olarak değerlendirilmektedir (Wigdor ve Garner, 1982).

Günümüzde birçok araştırmacı zekâ ve yetenek testlerini bireylerin neler yapabileceğini yani potansiyellerini belirlemede ve bireylere meslek kazandırmada en etkili yöntem olarak görmektedir. Buna karşı bazı araştırmacılar bu testlerin başarıda önemli etkisi olan diğer faktörlere (güdülenme, sosyal beceriler, liderlik vb.) yer vermediğini, bu nedenle oldukça kısıtlayıcı olduğunu iddia etmektedirler (Atkinson ve diğ., 1995). Bir diğer tartışma da testlerin arka planında yer alan teoriler konusunda yaşanmaktadır. Önceki bölümlerde belirtildiği gibi zekâ tam olarak tanımlanabilmiş bir nitelik değildir. Hangi davranışın zekice olduğu, bir başka ifadeyle nelerin zekânın göstergesi olduğu araştırmacıların kuramsal yönelimlerine göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla zekâyı ölçmeye çalışan her araştırmacı ölçek maddelerini kendi zekâ anlayışına göre oluşturmaktadır (Atkinson, 1995; Kuzgun, 1994). Ölçeklerden bazıları kelimeler, sayılar ve içinde yaşanan kültüre ilişkin bilgileri içermektedir. Bazıları ise görsel modeller gibi basit ve evrensel olan kavramların bilgisini içermektedir. Bu durum zekâ testlerinin bazı araştırmacılar tarafından hem içeriklerindeki farklılıklar hem de farklı kültürlere uygunlukları konularında eleştirilmesine yol açmaktadır. Buna karşın bazı araştırmacılar tarafından eleştirilse de ve bazı araştırmacılar zekâyı ölçmek üzere farklı testler geliştirse de bunların tümünün aynı zekâyı ölçtüğü belirtilmektedir (Gottfredson, 1998).

Özetle zekâ, tanımlanması, yapısı, doğası ve kökenleri gibi temel konular bakımından psikolojinin en çok tartışılan kavramlarından biridir. Bu teorik tartışmaların yanı sıra geliştirilen zekâ testlerinin ne derece etkili sonuçlar verdiği ve bireyin potansiyelini yordama açısından doğru araçlar olup olmadıkları gibi pratik konularda da tartışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte şu ana kadar yapılmış bir çok araştırma, ölçtüğü nitelik ne olursa olsun zekâ testlerinden elde edilen puanların eğitim ve iş başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Gleitman ve diğ., 2004). Yine

de başarı bir tek zekâ faktörüne indirgenerek açıklanamayacak kadar karmaşık bir kavramdır. Ortaya çıkmasında zekâ düzeyinin yanı sıra birçok çevresel ve psikolojik değişkenin de etkileşimi söz konusudur. Bunlardan benlik ve benlikle ilgili inançlar bireyin davranışları üzerindeki yönlendirici etkisi nedeniyle başarıyı belirleyen önemli psikolojik değişkenler arasında yer almaktadır.

2. 1. 3. Akademik Benlik Kavramı

Benlik ve benlik ile ilişkili kavramlar eğitimin yanı sıra psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi sosyal bilimlerdeki birçok alanın temel konuları arasında yer almaktadır. Günümüzde, benlik kavramı, benlik saygısı, benlik imajı ve öz-yeterlik gibi benlikten türemiş birçok kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar, kavramsal açıdan birbirinden farklı olmakla birlikte temelde benlik adı verilen yapının birer parçasıdır.

2. 1. 3. 1. Benlik

İnsanoğlu, doğadaki bütün canlılar arasında refleksif (kendisi hakkında düşünme) düşünme kabiliyetine sahip tek türdür. Böylelikle insanlar kim oldukları, ne olmak istedikleri ve başkalarının kendilerini nasıl görmelerini istedikleri gibi konular üzerinde fikir yürütebilirler. Bu durum, insanların diğer canlılara kıyasla çok daha gelişmiş bir benlik duygusuna sahip olmaları anlamına gelmektedir. Benlik olarak ifade edilen bu hissiyat bazı araştırmacılara göre insanı diğer canlılardan ayıran en büyük nitelik olmanın yanı sıra, insan olmanın temel öğelerinden biri olarak görülmektedir (Crocker ve Canevello, 2012; Hogg ve Vaughan, 2006: 138).

Görülüyor ki benlik, doğrudan insan ve insanın bilinçli varoluşu ile ilgili bir kavramdır. Bu nedenle psikoloji, felsefe, antropoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi ana teması insan olan birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Bu durum bilgi üretimi açısından zenginliği beraberinde getirse de, kavramsal açıdan bir muğlâklığın oluşmasına yol açmaktadır. Farklı disiplinlerde değişik anlamlarda kullanılmasının yanı sıra araştırmacıların benimsedikleri teorilere göre benliğe farklı anlamlar yüklemeleri bu kavramsal açmazın daha da derinleşmesine neden olmaktadır (Baumeister, 1999; Leary ve Tangney, 2003: 5-6; Yalçın, 2011). Bazı araştırmacılar benliği, zihinsel şema, bilişsel temsil, öznel deneyimlerin sözel tarifi (Brinthaup ve Lipka, 1992) gibi bireyin belli yönlerini ortaya koyan bir yapı olarak değerlendirerek sınırlı bir tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bununla birlikte benlik en geniş anlamda bir bireyi diğerlerinden ayıran kendine özgü şahsiyeti, kimliği, temel doğası ya da kişisel özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Colman, 2015: 678). Bu bakımdan benlik bireyselliği oluşturan özelliklerin bütünü olarak

değerlendirilebilir. Daha açık bir anlatımla bir bireyin gelişim geçmişinin, farkında olduğu ya da olmadığı bütün fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kimliğinin ve deneyimlerinin toplamı o bireyin benliğini oluşturur (Matsumoto, 2009: 464; VandenBos, 2015: 951).

Araştırmacıların çoğu benlik ve benlik ile ilişkili yapılara insan davranışlarını açıklamada anahtar bir rol yüklemektedir (Hattie, 2014). Örneğin Sigmund Freud ve öncülüğünü yaptığı psikodinamik ekol neredeyse bütün davranışları, hatta normal dışı davranışları, bilinçdışı bir benlik sistemine dayandırmaktadır (Geçtan, 2002, 2003). Nedensellik açısından psikodinamik yaklaşımdaki kadar kesinlik içermese de birçok kuramda benlik insan davranışını yönlendiren ve bireyi şekillendiren önemli güçlerden biri olarak kabul edilmektedir (Harter, 2006). Öncelikle benlik, bireyin kimliğinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Hogg ve Vaughan, 2006). Bunun yanı sıra bireyin iç dünyasını gözlemleyebilmesini, amaçlarını belirleyebilmesini, yeteneklerini ve kişisel gelişimini değerlendirebilmesini, davranışlarını kontrol edebilmesini, plan yapabilmesini ve başkalarını anlayabilmesini sağlamaktadır (Crocker ve Canevello, 2012: 263). Benliğin, bireyin gelişimine sağladığı faydalarına karşın aynı zamanda en kötü deneyimlerinde de başrolü oynamaktadır. Çünkü mütevazilik, sevgi, onur, empati ve yardımseverlik gibi ulvi duyguların yanında utanç, öfke, kin, düşmanlık ve nefret gibi bireyi rahatsız eden duygular da kaynağını benlikten almaktadır. Bunların yanında insanın çevreyi kendi benliği doğrultusunda yorumlaması algılarını çarpıtmakta, kendisi ve diğerleri hakkında yanlış sonuçlar çıkarmasına ve bu hatalı bilgilere dayalı olarak yanlış kararlar vermesine yol açmaktadır (Crocker ve Canevello, 2012: 263; Leary, 2004: 21). Dolayısıyla benlik, bireyin eş ve meslek seçimi gibi en karmaşık seçim örüntülerinden hangi filmi izleyeceği gibi en basit tercihlerine kadar bütün davranışlarına etki eden anahtar kavramlardan biri olarak görülebilir. Beşeri bilimlerin gelişimlerine ivme kattığı 20. yüzyıldan çok uzun zamanlar önce dahi filozofların ve düşünürlerin ilgi duyduğu konuların başında yer almıştır. Bu nedenle benliğin anlaşılması için günümüz teorilerine yön veren tarihsel sürecin göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

2. 1. 3. 1. 1. Benliğin Tarihçesi

İnsanlar daima, kendilerini ve başkalarını anlamaya ilgi duymuşlardır. Bu bakımdan, insanoğlunun kendi benliğini anlama ve anlatma çabaları insanlık tarihi ile eşdeğer tutulabilir. Daha yazının bulunmadığı zamanlarda bile insanoğlu mağara resimleri yoluyla kendine has özelliklerini ve ruh halini başkalarına aktarmaya çalışmıştır. Yazılı tarihin başladığı andan itibaren ise düşünürler benliği ruh, öz ya da can gibi kavramlar yoluyla tanımlamaya çalışmışlardır (Pajares ve Schunk, 2002). İlk görüşler Antik Yunan

felsefesinde ortaya çıkmıştır. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi dönem filozofları manevi açıdan yaklaştıkları benliği ruh ile eşdeğer saymışlardır (Sorabji, 2006: 17). Örneğin Sokrates gerçek benlik olarak gördüğü insan ruhunu; insani karakterin, bilinçli ve ahlaki kişiliğin bulunduğu özsel unsur olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Platon da ruhu bedenden ayrı bir varlık olarak tasavvur etmiş; akıl, irade ve istek gibi en temel insani nitelikleri ruhun birer fonksiyonu olarak değerlendirmiştir (Hattie, 2014; Kaya, 2013). Antik Yunan filozofları, beden, akıl ve ruh kavramlarını ayırmışlar ve benlikle eşdeğer gördükleri ruhu, akıl ve bedenin önüne koymuşlardır. Buna karşın yaklaşık aynı dönemlerde Doğu düşünce dünyasında bunların tam zıttı olan görüşler tartışılmaktaydı. Budizm öğretisine göre dünyadaki her şey birbirine bağlıdır ve herhangi bir şeyin diğer şeyler olmadan var olması mümkün değildir. Dolayısıyla bireyi diğer kişilerden ve canlılardan ayıran bireysel ve kalıcı bir benlik düşüncesi bir yanılsamadan ibarettir. Benlik, gerçek bir oluşum değil sadece bir fikirdir; bu fikir ise insanın acı çekmesine neden olur. Bireyin diğer şeylerden ayrı bir varlık olduğu düşüncesinin bir yanılsama olduğunu fark etmesi Budizm’de aydınlanma olarak değerlendirilir (Crocker ve Canevello, 2012: 264). Günümüzde benliği, beynin yapısı ve fonksiyonları ile açıklamaya çalışan nörolojik yaklaşımlarda da benzer şekilde benlik yalnızca bir hafıza sistemi olarak görülmektedir (Hattie, 2014).

Ortaçağ’da kilisenin bilim üzerindeki otoritesinin etkisiyle Antik Dönem’in sorgulayıcı felsefe tarzının yerini dünya görüşünü dine temellendirme anlayışı almıştır. Dolayısıyla bu dönemde benlik dinsel öğretilerle değerlendirilmiş ve Thomas Aquinas gibi teologlar tarafından ruhun ölümsüzlüğü ön plana çıkarılmıştır (Pajares ve Schunk, 2002). Ancak ilerleyen dönemlerde sekülerizm, aydınlanma ve sanayileşme hareketlerinin etkisiyle bu anlayış etkisini kaybetmiştir. Antik Yunanlıların beden, ruh ve aklın birbirinden ayrı olduğuna yönelik görüşleri bu dönemde ruh-beden ikiliği tartışmalarıyla tekrar gündeme gelmiş, Decartes, Spinoza, Locke, Hume ve Kant tartışmalara yön veren isimler olarak dikkat çekmişlerdir (Hogg ve Vaughan, 2011: 138-139; Yalçın, 2011). Ortaçağ’dan 20. yüzyıla kadar geçen sürede benlik, bilginin öznesi ve bilginin nesnesi olmak üzere iki yönüyle ön plana çıkmıştır. Benliğin özne yönüne vurgu yapan rasyonalistler, benlik bilgisinin diğer bilgilere nazaran daha kesin olduğunu zira burada aracı ve doğrudan bir bilincin söz konusu olduğunu iddia ederken; benliğin nesne yönünü öne çıkaran empiristler, nesne olarak benlik bilgisinin diğer nesnelerin bilgisinden yöntem itibariye farklı olmadığını ve dolayısıyla aynı kesinliğe sahip olduklarını öne sürmüşlerdir (Yalçın, 2011).

Yirminci yüzyılın başlarında, psikoloji diğer akademik disiplinler arasındaki yerini almaya başladığında benlik ve benliğin insan davranışları üzerindeki rolüne yönelik bir ilgi bulunmaktaydı. Psikolojinin benlik konusuyla ilk tanışması William James’in “Psikolojinin

İlkeleri” kitabında benliğe geniş bir yer vermesiyle gerçekleşmiştir. James’in (1890) öne sürdüğü kuramın temelinde benliğin doğası ve bunun anlaşılması yer almaktaydı. Felsefedeki empirist ve rasyonalist görüşler arasında bir orta yol benimseyen James benliğin kısmen özne kısmen nesne olmak üzere ikili bir yapıya sahip olduğunu öne sürmüştü ve benliği bilen benlik (I) ve bilinen benlik (me) olmak üzere ikiye ayırmıştır. James’in saf ego olarak da adlandırdığı bilen benlik bilincin kendisini temsil eder. James bu kavrama daha çok manevi bir anlam yüklemiştir. Ampirik (deneysel) benlik olarak da adlandırılan bilinen benlik ise günümüz terminolojisindeki klasik benlik kavramını ifade eder. Ampirik benlik, bilen benliğin bilincinde yer alan algılardan ve bilgilerden oluşan bir objedir. James ampirik benliği; manevi (tinsel) benlik (duygular, değerler ya da diğer içsel kavrayışlar), sosyal benlik (arkadaşlar, kişiler arası ilişkiler, sosyal pozisyon) ve maddi benlik (bireyin bedeni, ailesi, evi, gibi fiziki varlıkları) olmak üzere üçe ayırır. Benliğin içsel ve dışsal bileşenlerden oluştuğuna yönelik bu görüş halen daha geçerliliğini korumaktadır (Baron, Byrne ve Watson, 2005: 124; Eisenberg, 2006; Greenwald ve Pratkanis, 1984: 129-131; Pajares ve Schunk, 2002).

Aynı yıllarda ortaya çıkan ve sonraki dönemlerde psikolojinin en etkili görüşlerinden biri haline gelen psikanalitik kuramda da içsel süreçlere ve benliğe önemli bir yer verilmiştir. Benliği kişiliğin düzenleyici merkezi olarak gören Freud’a göre benlik, bilinçaltı düzeylerde işlev gören ve sürekli birbiriyle çatışma halinde olan sistemlerden (id, ego ve süper ego) oluşmaktadır (Pajares ve Schunk, 2002). Bununla birlikte Freud’un ilk deneyimlere ve deterministik bakış açısına verdiği aşırı öneme karşı çıkan Adler benliği, bireyin seçtiği yaşam tarzına hizmet eden ve bireyin yaşantılarını anlamlı kılan öznel bir sistem olarak değerlendirmiştir. Karen Horney nörotik davranışları gerçeklikten uzak, idealize benlik imajıyla açıklamıştır. Kişiliği ilişki durumları bağlamında ele alan Sullivan, ebeveyn tutumlarına bağlı olarak gelişen benlik yapısının anksiyeteye karşı bir savunma mekanizması olduğunu öne sürmüştür (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009; Schultz ve Schultz, 1998; Geçtan, 2002).

Psikanalistlerin ve James gibi araştırmacıların benliğin davranışlardaki kritik rolünü vurgulamalarına karşın, psikoloji alanında ortaya çıkan davranışçılık akımıyla birlikte benlikle ilgili çalışmalar uzun bir süre ihmal edilmiş, çalışmalarda gözlenebilir davranışlara odaklanılmıştır. Ancak 1950’lerdeki hümanistik hareketle birlikte davranışçılığın etkisi azalmaya başlamıştır. Bu ekolün en güçlü isimlerinden Maslow içsel yaşantıların, yaratıcılığın, özgür seçimler yapmanın ve büyüme potansiyelinin önemini vurgulamıştır. Hümanistik görüşün bir başka güçlü ismi Rogers da geliştirdiği Danışan Merkezli Yaklaşım’da benliği, insanın kendini düzenleme kapasitesinin merkezine yerleştirmiştir. Bilişsel devrim olarak adlandırılan dönemin başladığı 1980’li yıllardan itibaren Hümanistik

bakış açısının etkisi azalmaya başlamıştır. Tıpkı Hümanistik bakış açısını benimseyen araştırmacılar gibi bilişsel teorisyenlerin çoğu da içsel süreçlerin ve zihinsel yapıların önemini vurgulamıştır. Ancak bu içsel süreçlerde benlikten daha çok bilgiyi kodlama, kod çözme, bilgi işleme stratejileri ve problem çözme becerileri gibi konular üzerinde durulmuştur (Pajares ve Schunk, 2002). Bununla birlikte benliğin davranışlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemiş, benlik kavramı, öz-yeterlik ve benlik saygısı gibi kavramlar üzerinden tartışılmaya devam edilmiştir.

Psikoloji disiplini içinde doğan görüşler genellikle benliği bireyi özgün bir biçimde betimleyen, oldukça kişisel bir yapı olarak görmektedir. James gibi ilk psikologlar bilinç akışı olarak benlik (I/ben) ile algı nesnesi olarak benliği (me/beni-bana) birbirinden ayırmışlardır. Bilinç akışı olan benliğin, nesne konumundaki benliğin farkında olabileceğinden hareketle insanların kendilerini tanıyabildiğini öne sürmüşlerdir. Buna karşın sosyal psikolojide ise benliğin toplum tarafından şekillendirilen kolektif bir yapı olduğu görüşü tartışılmaktadır. Buna göre, birey kendi özelliklerini içinde bulunduğu gruplardan edinmektedir. Birey ve grup arasındaki ilişkiye dikkat çeken sosyal etkileşimcilik yaklaşımı da benzer şekilde benliğin insanlar arasındaki etkileşimden doğduğunu savunmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2006: 140-141).

Özetle, günümüze kadar olan süreçte benlik üzerindeki tartışmalar dört ana konu üzerinde toplanmıştır. Bunlardan ilki benliğin ruhani bir yapı, manevi bir içsel his mi yoksa çevre tarafından şekillendirilmiş sosyal bir yapı mı olduğudur. İkinci tartışma alanı benliğin yaşam boyu değişmeyen kararlı, durağan ve sabit bir yapı mı yoksa değişkenlik gösteren esnek bir yapı mı olduğudur. Üçüncüsü ise benliğin bireyin üzerinde kontrol sahibi olduğu, kendisinin şekillendirdiği bir yapı mı yoksa biyolojik ve çevresel nedensellik bağlamında bireyin kontrolü dışındaki bir yapı mı olduğudur. Son tartışma konusu ise benliğin bütüncül bir yapıda mı yoksa farklı parçaların bir araya gelmesiyle oluşan alt boyutları içeren bir yapı mı olduğudur (Hofman, 2016).

Farklı görüşler de bulunmakla birlikte genel kabul gören görüşe göre benlik farklı boyutları içeren karmaşık bir yapıdır. Günümüzde benlik farkındalığı, kendini ayarlama, benlik sunumu, benlik kavramı, benlik saygısı, benlik şeması, öz düzenleme gibi benlikten türemiş birçok kavram bulunmaktadır. Kaba bir sınıflama yapıldığında ise benliğin bilişsel, duygusal ve arzusal (conative) olmak üzere üç ana boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyutu bireyin benliği ile ilgili bildiklerini ifade eder ve benlik kavramı olarak adlandırılır. Benlik saygısı olarak ifade edilen duygusal boyutu benliğe karşı öznel değerlendirmeleri ya da tutumları içerir. Benliğin arzusal boyutu ise bireyin ne kadar çaba göstereceği ile ilgilidir, dolayısıyla motivasyonel süreçleri ifade eder (Greenwald ve Pratkanis, 1984). Bu çalışmada, benliğin belirtilen bu üç ana boyutu üzerine odaklanılacaktır.

2. 1. 3. 2. Benlik Kavramı

Benlik kavramı, çoğunlukla benliğin bilişsel ya da düşünce boyutunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Huitt, 2011). Bununla birlikte bazen alan yazında benlik ve benlik kavramı birbirinin yerine kullanıldığından, bu iki kavram iç içe geçebilmektedir. Bu durumun kavram karmaşasına yol açtığını belirten Gecas (1982) öncelikle benlik ve benlik kavramı arasında ayırım yapılmasını önermektedir. Ona göre benlik, temellerini felsefedeki bilginin öznesi mi yoksa nesnesi mi olduğuna dair tartışmalardan alan diyalektik süreci yansıtmaktadır. Bu bakımdan araştırmalar için felsefi temel sağlasa da ampirik gözlemler için uygun değildir. Diğer taraftan, benlik kavramı ise bu diyalektik sürecin bir ürünüdür. Fiziksel, sosyal, manevi ve ahlaki bir varlık olarak bireyin kendisinde bulunan daha somut bir kavramdır. Bu ayırım büyük ölçüde William James'in saf ego (bilen benlik) ve ampirik benlik (bilinen benlik) arasında yaptığı ayırma benzemektedir.

2. 1. 3. 2. 1. Benlik Kavramının Tanımı ve İçeriği

Günümüzde benlik kavramı ile ilgili yapılan tanımlar temelini William James'in benlik için yaptığı "Bireyin kendisine dair bütün bildiklerinin bir temsilidir." şeklindeki tanımlamasından almaktadır (Pajares ve Schunk, 2002). Psikoloji ile ilgili alan yazında benlik kavramına ait tanımların hemen hepsinin birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacı benlik kavramının, bireyin kendisine ilişkin algılarını ifade ettiği noktada birleşmektedir (Byrne, 1984; Purkey, 1988; Rosenberg, 1986; Shavelson, Hubner ve Stabton, 1976). Alan yazındaki çeşitli tanımlar incelendiğinde üç noktanın vurgulandığı görülmektedir. Öncelikle benlik kavramı algılanan bir durumdur ve bireyin gerçekte hangi özelliklere, ne derece sahip olduğundan çok kendisini nasıl gördüğünü ifade etmektedir. Bu nedenle benlik algısı olarak da adlandırılmakta ve bireyin kendi özelliklerine ilişkin inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Baumeister, 1999: 5; Stangor, 2013; Taylor, Peplau ve Sears, 2003). İkinci olarak benlik kavramı, bireyin sahip olduğu özellikler bakımından kendisini betimlemesinin (ör. arkadaş canlısı biriyim) yanında kendisini değerlendirmesini (ör. derslerimde başarılıyım), hislerini ve tutumlarını da içermektedir (Byrne, 1984; VandenBos, 2015: 953). Son olarak benlik kavramının, bireyin kendisi tarafından kurgulanmış bilişsel bir yapı olmasının yanında sosyal bir yönü de bulunmaktadır ve bu yapı kişilerarası ilişkiler bağlamında şekillenmektedir. Bireyin kendine ilişkin algıları kendi davranışlarına yüklediği anlamların yanında çevresiyle olan deneyimleri, sosyal destek kaynakları ve önem atfettiği kişilerin değerlendirmelerinden de etkilenmektedir (Bong and Clark, 1999; Eccles, O'Neill ve Wigfield, 2005; Sanchez ve Roda, 2003; Shavelson ve diğ., 1976). Bu bakımdan benlik kavramı, bireyin çevresiyle

etkileşimi ve önem atfettiği kişilerin etkisiyle yapılan bir öz değerlendirme olarak görülmektedir (Tabone, 2011).

Her birey kendine has, benzersiz bir benlik kavramına sahip olmasına karşın araştırmacılar benlik kavramını tanımlarken bazı ortak noktalara temas etmektedirler. Bu durum benlik kavramının içeriğinde ne tür bilgilerin yer aldığına dair fikir vermektedir. Tanımlarda benlik kavramının içeriği ile ilgili olarak genellikle bireyin yetenekleri, rolleri ve benzeri psikolojik ve fiziksel özellikleri, becerileri, görünüşü ile sosyal kabul düzeyi gibi kişisel niteliklerine vurgu yapılmaktadır (Byrne, 1984; Tabone, 2011; VandenBos, 2015: 953). Bununla birlikte Rosenberg'e (1986) göre benlik kavramı, bireyin kendi özelliklerine ilişkin inançlarının yanında çevresi tarafından nasıl algılandığına ilişkin görüşlerini de içermektedir. Stangor'a (2013) göre ise benlik kavramı, bireyin şu anda kim olduğuna dair bilgilerin yanı sıra geçmişte kim olduğuna (geçmiş deneyimler, başarılar ve başarısızlıklar) ve gelecekte nasıl biri olmak istediğine (umutlar, planlar, amaçlar ve olasılıklar) dair bilgiler ile bireyin ait olduğu sosyal/etnik grup gibi dışsal bileşenleri kapsamaktadır.

Oosterwegel ve Oppenheimer (1993) benlik kavramının kendisinden ve diğer kişilerden gelen yüklemelerin ürünü olduğunu öne süren bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre benlik kavramı dördü içsel, ikisi çevresel bağlam içeren altı bileşeni içermektedir. İçsel bileşenler bireyin kendisi ile ilgili gerçek düşüncelerini (gerçek benlik algısı), nasıl biri olmak istediği ile ilgili tasavvurlarını (ideal benlik algısı), diğer kişilerin kendisi hakkında ne düşündüğüne yönelik fikirlerini ve diğer kişilerin kendisinin nasıl biri olmasını istedikleri hakkındaki düşüncelerini içermektedir. Çevresel bileşenler ise diğer kişilerin birey hakkındaki düşünceleri ile bireyin nasıl birisi olmasını istediklerine ilişkin düşüncelerini kapsamaktadır.

Görülüyor ki benlik kavramı hem bireyi hem de sosyal rollerini kapsayan zengin ve karmaşık bir sistemdir. Araştırmacılar bu yapının doğasını ortaya koymak için birtakım kriterler belirlemişlerdir. Purkey (1988) benlik kavramını öğrenilmiş, organize ve dinamik bir sistem olarak ifade etmektedir. Bu araştırmacıya göre insanlar doğuştan kendilerine yönelik herhangi bir fikre sahip değillerdir. Benlik kavramı yaşamın ilk dönemlerinde oluşmaya başlar ve yaşantılarla şekillenir. Bu nedenle de öğrenilmiş bir oluşumu ifade etmektedir. Bu öğrenme süreci erken yaşlardan itibaren akademik, sosyal ve spor gibi farklı alanlardaki birçok deneyimlerle birlikte gerçekleşmektedir. Dolayısıyla benlik kavramı bireyin farklı konulardaki deneyimleri sonucu edindiği izlenimleri belli bir sistematik dâhilinde işleyen ve düzenleyen örgütlü bir yapıya sahiptir. Ayrıca, birey dış dünyayı benlik kavramı ile bağlantılı olarak algıladığından durağan değil, sürekli işleyen dinamik bir sistemdir. Bu bakımdan benlik kavramının dinamik doğası, bireyin algıladığı varlığını devamlı ve güvenilir bir şekilde sürekli kuzeye işaret eden bir pusulaya benzetilebilir.

Benzer şekilde Shavelson ve diğerleri (1976) alan yazındaki bilgiler ışığında benlik kavramının yapısal tanımı açısından yedi kritik özellik belirlemişlerdir. Buna göre:

1. Birey, benlik kavramının temel kaynağı olan muazzam çeşitlilikteki kişisel deneyimlerini okul, aile ve arkadaşlar gibi çeşitli kategoriler altında organize edebilir. Bu nedenle benlik kavramı organize ya da yapılandırılmış bir sistemdir.
2. Benlik kavramı, birey tarafından benimsenmiş ya da bir grup tarafından paylaşılan kategorilere sahiptir. Dolayısıyla çok boyutlu bir sistemdir.
3. Genel bir benlik kavramı ve çeşitli alt boyutların yer aldığı hiyerarşik bir yapıya sahiptir.
4. Genel benlik kavramı kararlı ve duranıdır. Değişmesi için kendisiyle çelişkili birçok durum ve yaşantı gereklidir.
5. Bebeklik döneminde benlik kavramı tam ayrışmamıştır, yetişkinliğe doğru ilerledikçe giderek daha karmaşık bir yapıya bürünmektedir, dolayısıyla gelişimseldir.
6. Yalnızca bireyin betimlemesini (ör. spor yapmayı severim) değil, belli durumlarda kendisine yönelik değerlendirmelerini (ör. iyi bir sporcuyum) de içerir. Dolayısıyla hem tanımlayıcı hem de değerlendirici boyutları bulunmaktadır.
7. Akademik başarı gibi teorik açıdan ilişkili olduğu diğer yapılardan ayrıştırılabilir (Shavelson ve diğ., 1976; Shavelson ve Bolus, 1982).

2. 1. 3. 2. Benlik Kavramının Yapısı ve Boyutları

Benlik kavramını açıklamaya çalışan tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Benlik kavramını psikolojiye tanıtan William James, bireyin çeşitli konularda kendine ilişkin algılarını içeren çok boyutlu bir yapı tanımlamıştır. Bununla birlikte davranışçı paradigmanın egemen olduğu 1970'lere kadar benlik kavramı tıpkı Spearman'ın genel yeteneği (g) gibi bireyin bütün alanlardaki kendine ilişkin algılarını yönlendiren tek boyutlu genel bir yapı olarak düşünölmüştür (Dixon, Craven ve Martin, 2006; Greenwald ve Pratkanis, 1984; Marsh ve Craven, 2006). Bu yıllarda benlik kavramını ölçmek amacıyla geliştirilmiş envanterlerin alt boyutları arasında düşük ilişkilerin gözlenmesi bu görüşü desteklese de (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000) özellikle 1970'li yılların sonlarına doğru bu yaklaşım etkisini kaybetmeye başlamıştır. Bu yıllardan itibaren alan yazında yer edinmeye başlayan çok boyutlu modellerde benlik kavramı, belli alanlara ve durumlara (akademik, sosyal vb.) özgü benlik kavramlarının bilişsel toplamı olarak değerlendirilmiştir (Oosterwegel ve Oppenheimer, 1993). Çok boyutlu bakış açısı ise benlik kavramının alt boyutlarının ilgili olduğu davranış üzerindeki

etkisinin genel benlik kavramından yüksek olduğunu öne sürmektedir (Rosenberg, Schooler, Schoenbach ve Rosenberg, 1995).

Shavelson ve diğerleri (1976) benlik kavramının teorik çerçevesinin net bir şekilde ortaya çizilmediğinden yapılan araştırmalarda benlik kavramının tanımlanması, ölçülmesi ve sonuçların yorumlanması ile ilgili sorunlar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle alan yazındaki bilgilerden hareketle Shavelson Modeli olarak bilinen çok yönlü, hiyerarşik yapıda bir model önerisi ortaya koymuşlardır. Bu modelin yapısal çerçevesi zekâ ve yetenekler bölümünde anlatılan Philip Vernon'un İngiliz Hiyerarşik Modeli'ne benzemektedir. Görünüş itibarıyla bir piramidi andıran modelin en üstünde genel benlik kavramı yer almaktadır. Hiyerarşinin alt basamaklarına doğru ilerledikçe genel benlik kavramı daha alt parçalara bölünerek duruma özgü benlik kavramlarına ayrılmaktadır. Bu çerçevede genel benlik kavramı hiyerarşinin ikinci basamağında akademik ve akademik olmayan (sosyal, duygusal, fiziksel) benlik kavramlarına bölünmektedir. Hiyerarşinin sonraki basamağında akademik ve akademik olmayan benlik kavramlarının alt boyutları yer almaktadır. Akademik benlik kavramı İngilizce (ana dil), tarih, matematik ve bilim; sosyal benlik kavramı, akranlar ve önemli kişiler; duygusal benlik kavramı, belirli duygusal durumlar; fiziksel benlik kavramı, fiziksel yetenek ve fiziksel görünüş alt boyutlarını içermektedir. Hiyerarşinin en alt basamağında yani temelinde ise bireyin belirli durumlardaki davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır (Shavelson ve diğ., 1976).

Hiyerarşik modelde yer alan benlik kavramı ve alt boyutları arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur. Birey belli durumlardaki davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinden edindiği izlenimlere bağlı olarak alt boyutlardaki (ör. akademik-matematik, bilim) benlik kavramları hakkında çıkarımlar yapmaktadır. Alt boyutlardaki izlenimler bir üst basamakta akademik ve akademik olmayan benlik kavramlarını, onlar da genel benlik kavramını şekillendirmektedir (Byrne ve Shavelson, 1987). Bu açıdan hiyerarşinin en altında yer alan belli durumlardaki davranışlara ilişkin değerlendirmeler, bireyin başarılı/başarısız deneyimleriyle yakından bağlantılı olduğundan değişime açıktır. Ancak bu değişimler çoğunlukla daha üst kademedeki kavramsallaştırmalar tarafından zayıflatılmaktadır. Bu nedenle genel benlik kavramının değişmesi için genel benlik kavramıyla çelişen birçok durum, deneyim ve algı gereklidir (Shavelson ve diğ., 1976).

Benzer şekilde Bracken (1996) de çok boyutlu, hiyerarşik ve bağlama-dayalı bir benlik kavramı modeli öne sürmüştür. Bu modele göre genel benlik kavramı; akademik, sosyal, etkisel, yeterlik, fiziksel ve aile olmak üzere altı alt boyutu içermektedir. Bununla birlikte benlik kavramının alt boyutlarının birbirinden tamamen bağımsız değil, birbirleriyle kısmen ilişkili olduğunu varsayılmaktadır. Bu nedenle şemasal olarak piramit şeklinde

değil alt boyutlarının kısmen birbiriyle örtüştüğü, bunların merkezinde de genel benlik kavramının yer aldığı bir venn diyagramı şeklinde gösterilmektedir (Bracken ve diğ., 2000). Ayrıca benlik kavramının bireysel deneyimler (başarılar ve başarısızlıklar) ve çevreyle etkileşim yoluyla nasıl kazanıldığını açıklamak için dört değerlendirme standardı belirlenmiştir. Bunlar; mutlak (Bireyin davranışına ilişkin kendisi tarafından yapılan değerlendirmeler), karşılaştırmalı (Bireyin davranışını başkalarıyla karşılaştırılması yoluyla yapılan değerlendirmeler), görelî (Bireyin bir özelliğini sahip olduğu başka bir özelliğin ışığında değerlendirmesi) ve ideal (Bireyin davranışını kendisi ya da çevre tarafından belirlenmiş bir başarı düzeyi doğrultusunda değerlendirmesi) standartlardır. Bireyin kişisel deneyimlerinden gelen doğrudan bildirimler ile çevresindeki bireylerden gelen dolaylı bildirimleri bu standartlara göre değerlendirmesi sonucu yaptığı çıkarımlar, benlik kavramının temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır (Bracken ve Lamprecht, 2003).

Yukarıda açıklanan görüşlerden farklı olarak Hattie (2004, 2008) benlik kavramının hiyerarşik bir yapıda olduğu yönündeki teze karşı çıkararak halat modeli (rope model) adını verdiği teoriyi öne sürmüştür. Yapı itibarıyla halat yekpare bir ipten değil, iplerin birbirine sarmalanmasından oluşmaktadır. Halatı oluşturan ipler de sicimlerin, sicimler ise liflerin iç içe geçmesiyle oluşmaktadır. Benzer şekilde benlik kavramı çeşitli bölümler ya da alt boyutlar kümesini değil tıpkı birçok lifin bir araya gelerek sicimleri, sicimlerin de iç içe geçerek ipleri oluşturmaya benzeyen bir strateji ve işlem kümesini ifade etmektedir. Bununla birlikte bu modelde benlik kavramının boyutlarından çok bireyin benlik kavramını oluşturan deneyimlerini seçme ve yorumlama stratejileri üzerinde durulmaktadır. Bu bakımdan Hattie'ye (2014) göre benlik kavramı hem yapıyı hem de süreci ifade etmektedir. Benlik kavramı bazı bireyler için bilişsel süreçlere hükmeden ve davranışlara yön veren bir inanç kümesidir. Bazı bireyler açısından ise çeşitli sosyal durumlarda davranışlara aracılık eden çok boyutlu, hiyerarşik ve gizli bir yapıdır.

Çok boyutlu görüşlerin yanı sıra alan yazında benlik kavramının tek boyutlu bir yapı veya zihinsel bir şema olarak değerlendirildiği farklı görüşler de bulunmaktadır (Greenwald ve Pratkanis, 1984; Stein, 1995). Bununla birlikte günümüzde çok yönlü bakış açısına dayalı olarak geliştirilmiş modeller yaygın olarak kabul edilmektedir. Son 40 yıl içinde yapılan araştırmalar da benlik kavramının hiyerarşik ve çok boyutlu yapısını desteklemektedir (ör. Byrne, 1984; Marsh, 1993; Marsh, Barnes, Cairns ve Tidman, 1984; Marsh, Bryne ve Shavelson, 1988). Çok boyutlu bakış açısı, benlik kavramını tek boyutta açıklamaya çalışan görüşlerin yol açtığı sorunları gidererek bu kavramın teorik çerçevesinin oluşturulmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Öyle ki benlik kavramının çok boyutlu yapısı göz ardı edildiğinde bu kavramın yeterince anlaşılamayacağı ifade edilmektedir (Craven, Mars ve Burnett, 2003). Öncelikle, benlik kavramının tek bir yapı

olduğu görüşünün hâkim olduğu 1980'lerden önce geliştirilen ölçme araçları bireyin farklı konularda kendine ilişkin algılarını içeren karışık maddelerin bir karışımından oluşturulmaktaydı. Bu durum faktör analizlerinde birden fazla boyutun ortaya çıkmasına ve güvenilir, tekrarlanabilir sonuçlar elde edilememesine yol açmaktaydı. Çok boyutlu bakış açısının yol açtığı teorik zemin daha güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesini sağlamıştır.

Çok boyutlu bakış açısının bir diğer avantajı da araştırmacılara belli özgün alanlara ilişkin benlik kavramlarını tanımlama ve ölçme imkânı sunmasıdır. Çok boyutlu yaklaşımla birlikte birçok boyut ve alt boyut tanımlanarak benlik kavramının içeriği oldukça zenginleştirilmiştir. Örneğin benlik kavramını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Çok Boyutlu Benlik Kavramı Ölçeği'nde altı (sosyal, yeterlik, etkisel, fiziksel, aile ve akademik), Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği'nde altı (davranış, entelektüel/okul, fiziksel görünüm/yetenek/anksiyete, popülerite ve mutluluk/doyum), Tennesse Benlik Kavramı Ölçeği'nde ise sekiz (kimlik, doyum, davranış, fiziksel, ahlak, kişisel, aile ve sosyal) alt boyut bulunmaktadır (Bracken ve diğ., 2000). Alan yazında en azından akademik benlik kavramı için 18, müzik benlik kavramı için 6, fiziksel benlik kavramı için 15, sanat benlik kavramı için 4 ve ahlaki benlik kavramı için 3 alt boyutun tanımlandığı belirtilmektedir (Hattie, 2008). Tanımlama ve ölçme araçlarındaki zenginlik, araştırmacıların benlik kavramının belli alanlarına odaklanabilmesine imkân sağlamaktadır. Alan yazında yer alan araştırmalar benlik kavramının alt bileşenlerinin, ilgili oldukları alanla ilgili yordayıcı gücünün genel benlik kavramından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köllern ve Baumert, 2006; McInerney ve diğ., 2012). Bu bakımdan akademik benlik kavramı genel benlik kavramından ayrı bir yapı olarak değerlendirilmekte ve akademik başarıya etkisinin genel benlik kavramından daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Marsh, 1990b). Dolayısıyla eğitim araştırmalarında genel benlik kavramından ziyade akademik benlik kavramı üzerinde durulmaktadır.

2. 1. 3. 3. Akademik Benlik Kavramının Tanımı

Benlik kavramı, yukarıda da belirtildiği gibi bireyin farklı konularda kendine ilişkin algılarından oluşmaktadır. Benlik kavramının öğrencilik rolü ve akademik yeterlikle ilgili bölümü akademik benlik kavramı olarak ifade edilmektedir. Akademik benlik kavramı öğrencilerin akademik gelişimleriyle bağlantılı olarak okuldaki veya akademik başarı gerektiren diğer durumlardaki (sınav, kurs vb.) kendilerine ve yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini (Brunner ve diğ., 2010; Wigfield ve Karpathian, 1991) başka bir ifadeyle akademik performanslarına ilişkin algılarını (Shavelson ve diğ., 1976) yansıtmaktadır. Bu bakımdan akademik benlik kavramı en genel anlamıyla öğrencilerin

akademik yeteneklerine ilişkin algıları ve değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Bong ve E. M. Skaalvik, 2003; Flowers, Raynor ve White, 2013; Marsh ve Rhonda, 2002; McCoach ve Siegle 2003; Valentine, DuBois ve Cooper, 2004). Akademik benlik kavramı da tıpkı genel benlik kavramı gibi bireyin kendisini hem betimlemesine hem de değerlendirmesine dayalı öğeleri içermektedir. Başka bir anlatımla öğrencinin kendisini hangi alanlarda iyi/kötü gördüğünün yanı sıra öğrenme kabiliyetine ilişkin bireysel değerlendirmesini içermektedir (Fin ve Ishak, 2014; Preckel ve diğ., 2017).

Bireyin başarısı üzerindeki kayda değer etkisi nedeniyle olumlu bir benlik kavramı sosyal psikoloji, klinik psikoloji ve gelişim psikolojisi gibi birçok disiplinde olduğu gibi eğitim alanında da arzu edilen bir durumdur. Bu çalışmanın akademik başarı ile ilgili bölümünde bahsedildiği üzere akademik benlik kavramı okul başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olan güçlü bir psikolojik yapıdır. Olumlu ve yüksek düzeydeki akademik benlik kavramı derslerde daha fazla çaba gösterme, yeteneklerine uygun ders seçimi, eğitimi sürdürme isteği gibi öğrencilerin başarısına katkı sağlayan süreçlerle yakından ilişkilendirilmektedir (Green ve diğ., 2006). Öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin inançlarının motivasyonları ve gelecekteki başarıları üzerindeki etkisine dikkat çeken araştırmacılar okulların etkililiğinin artırılması için öğrencilerin benlik kavramları gibi duyuşsal özelliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Green ve diğ., 2006; Marsh ve Craven, 1997). Bu nedenle öncelikle akademik benlik algısının yapısının ve kaynaklarının iyi anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

2. 1. 3. 4. Akademik Benlik Kavramının Yapısı

Alan yazında akademik benlik kavramının yapısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Daha önce anlatıldığı üzere Shavelson ve diğerleri (1976) tarafından geliştirilen hiyerarşik modelde akademik benlik kavramı genel benlik kavramının altında tek bir genel faktör olarak tanımlanmıştı. Hiyerarşik yapının sonraki basamağında ise İngilizce (anadil), tarih, matematik ve bilim olmak üzere dört alt faktöre bölüdüğü öne sürülmüştü. Bununla birlikte sonraki bazı çalışmalarda (bkz. Marsh ve Hocaver, 1984; Marsh, O'Neill ve Rosalie, 1984) akademik benlik kavramının daha karmaşık bir yapıya sahip olabileceği ortaya konmuştur. Marsh ve Shavelson (1985) tarafından yapılan çalışmada benliğin akademik boyutunun tek bir faktör yerine iki faktörlü bir yapıyla daha iyi açıklandığı gözlenmesi Shavelson modelinin revize edilmesine yol açmıştır. Marsh/Shavelson modeli olarak adlandırılan bu modele göre benliğin akademik boyutu sözel/akademik benlik kavramı ve matematik/akademik benlik kavramı olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Sözel/akademik benlik kavramının altında coğrafya, tarih,

yabancı dil ve İngilizce (anadil) yer alırken; matematik/akademik benlik kavramı matematik, fizik, biyoloji ve ekonomi dersleri ile ilgili benlik kavramlarından oluşmaktadır. Ayrıca okul benlik kavramı her iki benlik kavramının altında ortak olarak bulunmaktadır. Sözel ve matematik akademik benlik kavramları ilgili oldukları derslerle güçlü ilişkilere sahip iken, diğer derslerle çok zayıf ilişkilere sahiptir (Marsh ve Shavelson, 1985).

Bu teorinin ortaya çıkışıyla birlikte akademik benlik kavramının yapısal bütünlüğü tartışılmaya başlamıştır. Marsh ve diğerleri (1988) tarafından Marsh/Shavelson modelinin tek faktörlü modele göre daha iyi sonuçlar verse de benliğin akademik boyutunu tam olarak açıklayamadığı değerlendirilmiştir. Bu anlamda modelin daha da ayrıntılı hale getirilmesi ve akademik benlik kavramının çoklu yapı içinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Marsh (1990a) bu modelin temel akademik dersleri açıklamak için uygun olduğunu, beden eğitimi, bilgisayar ve müzik gibi farklı konulardaki benlik kavramlarını açıklamak için daha fazla üst faktöre ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Byrne ve Shavelson'un (1996) bulguları benlik kavramının hiyerarşik yapıya sahip olduğunu ve akademik kısmının tek boyutlu yapıyla daha iyi açıklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak iki faktörlü ya da tek faktörlü yaklaşımlardan hangisinin üstün olduğu net bir şekilde ortaya konamamıştır. Bu çalışma teorik açıdan akademik benlik kavramının tek faktörlü bir yapıyla açıklanabileceği görüşünü desteklemektedir.

2. 1. 3. 5. Akademik Benlik Kavramının Gelişimi ve Kaynakları

Akademik benlik kavramı, bireyin benliğine ilişkin inanç sisteminin akademik boyutunu oluşturması nedeniyle teorik olarak genel benlik kavramıyla benzer yapıya sahiptir. Bu bakımdan akademik benlik kavramının gelişimini ve kaynaklarını açıklamadan önce genel benlik kavramının gelişimi ve kaynaklarına yer vermenin gerekli olacağı değerlendirilmektedir.

Bireyin diğer birçok niteliği gibi benlik kavramı da psikolojik ve sosyal gelişim süreci içinde şekillenir. Erken bebeklik döneminde oluşmaya başlayarak gelişim dönemleriyle paralel şekilde ilerleyerek daha kompleks ve soyut hale gelir. Örneğin çocuklar iki yaşında sadece cinsiyetlerinin farkında iken dört yaş civarında kendilerini saç rengi gibi fiziksel özellikleriyle tanımlayabilir. İlkokul çağına geldiklerinde ise herkesten farklı benzersiz bir birey olduklarını fark ederler ve kendi davranışlarını analiz edebilirler (Stangor, 2013). Benzer şekilde akademik benlik kavramı da okul yaşamları boyunca şekillenmektedir (Byrne ve Shavelson, 1986). Dolayısıyla okulun ilk dönemlerinde başarıyı/başarısızlığı gibi kaba değerlendirmelerle başlayan akademik benlik kavramı, ilerleyen yıllarda giderek

alana özgü değerlendirmelerle daha ayrıntılı bir yapıya bürünmektedir (Wigfield ve Karpathian, 1991).

Benlik kavramı doğuştan gelen bir özellik değil öğrenilmiş bir inanç sistemi olarak görülmektedir (Bracken, 1996; Rosenberg, 1986). Dolayısıyla bireyin gelişim dönemleri boyunca çevresiyle kurduğu etkileşime bağlı olarak şekillenmektedir (Bong ve E. M. Skaalvik, 2003; Marsh ve Shavelson, 1985). Bireyin kendisi hakkındaki yargılarının dayanaklarını oluşturan bilgiler birkaç kaynaktan gelmektedir. Bunlardan ilki bireyin kendi davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek yaptığı çıkarımlarıdır (Myers, 2005: 156-157). İkinci olarak aile, arkadaşlar ve öğretmenler gibi önem atfedilen kişilerden gelen bildirimler (fazla utangaç olma, çok iyi piyano çalıyorsun, matematikte pek iyi değilsin vb.) önemli bir bilgi kaynağıdır (Taylor ve diğ., 2003: 100-104). Üçüncü olarak birey kendi yeteneklerini diğer kişilerle karşılaştırarak onlara değer biçme yoluna gidebilir. Bu tip sosyal karşılaştırmalara özellikle bireyin kendi yeteneklerini test etme imkânı bulamadığı durumlarda sıkça başvurulmaktadır (Gecas, 1982). Son olarak birey kendisini ait hissettiği grubu betimleyen yüklemeleri otomatik olarak içselleştirerek bunları benlik kavramının bir parçası haline getirebilir (Hogg ve Vaughan, 2011: 148-149).

Akademik benlik kavramının şekillenmesi sürecinde de benzer dinamiklere vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin akademik benlik kavramı eğitim ortamlarındaki geçmiş deneyimlerine (geçmiş başarıları/başarısızlıkları), diğer kişilerden (öğretmen, ebeveyn, akran vb.) aldıkları dönüt/değerlendirmelere ve kendi yeteneklerini yaşlılarıyla kıyasladıklarında edindikleri izlenimlere bağlı olarak şekillenmektedir (Byrne, 1996; Cokley, 2000). Bunların yanı sıra önem atfedilen kişilerin öğrencinin gelecekteki performansına ilişkin beklentilerinin de akademik benlik kavramı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Ormrod, 2000).

Akademik benlik kavramı bireysel ve sosyal faktörlerden beslenmektedir. Bireysel faktörlerin yani geçmiş deneyimlerin akademik benlik kavramını şekillendirmedeki rolü başarıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Daha önce belirtildiği üzere akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik beceri gelişimi modeli, benlik gelişimi ve karşılıklı etkileşim modelleri yoluyla açıklanmaktadır. Valentine ve diğerleri (2004) alan yazında yer alan 60 çalışmanın bulgularına dayalı olarak üç modeli karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları karşılıklı etkileşim modelinin diğer modellerden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır. Karşılıklı etkileşim modeline (Marsh ve Craven, 2006; Marsh ve O'Mara, 2008; Marsh ve Yeung, 1997) göre bireyin geçmişteki başarıları güncel akademik benlik kavramını güçlendirirken, akademik benlik kavramı da gelecekteki başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında karşılıklı etkileşime dayalı dairesel bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte erken yaşlarda akademik benlik kavramı

tam gelişmediğinden ilkökul döneminde beceri geliştirme modeli ön plandayken ortaokul döneminden itibaren karşılıklı etkileşim modeli ön plana çıkmaya başlamaktadır (E. M. Skaalvik ve Hagtvet, 1990; Wigfield ve Karpathian, 1991).

Akademik benlik kavramının şekillenmesinde bireyin başarıları ve başarısızlıklarının rolü katı bir neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmemelidir. İçsel/Dışsal Referans Penceresi Modeli (Marsh, 1986; Marsh ve Craven, 1996) bireyin deneyimlerinin benlik kavramı üzerindeki etkisinde içsel ve dışsal karşılaştırma süreçlerinin önemini açıklamaktadır. İçsel karşılaştırma bireyin bir alandaki benlik kavramını diğer alandakiyle; dışsal karşılaştırma ise kendi performansını akranlarının aynı alanda sergilediği performansla kıyaslayarak değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu model bütün dersleri zayıf olan fakat matematiği orta düzeyde olan bir öğrenci ile bütün dersleri çok iyi ancak matematiği iyi düzeyde olan iki öğrenci üzerinden verilecek bir örnekle daha kolay anlaşılabilir. Her iki öğrenciye de matematikte nasıl oldukları sorulduğunda birinci öğrenci kendini oldukça iyi görürken (tüm dersleri arasında en iyisi olduğu için) ikinci öğrenci ilk öğrenciden daha başarılı olmasına rağmen matematikte yetersiz olduğunu (tüm dersleri arasında en kötüsü olduğu için) ve kendini geliştirmesi gerektiğini ifade edecektir.

Modelin dışsal karşılaştırma boyutu ise benlik kavramının sosyal karşılaştırmalara bağlı olarak nasıl şekillendiği açıklamaktadır. Bu durum aynı zamanda büyük balık küçük göl etkisi (Huguet ve diğ., 2009; Marsh, 1987; Marsh ve Craven, 1996) olarak da adlandırılmaktadır. Bu teoriye göre öğrenciler kendi yeteneklerini akranlarının yetenekleri ile karşılaştırırlar ve bu sosyal karşılaştırmaya bağlı olarak kendi yetenekleri hakkında çıkarımlar yaparlar. Dolayısıyla benlik kavramları kendilerini hangi akranlarıyla karşılaştırdıklarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu modelde daha çok öğrencinin içinde bulunduğu akademik çevrenin başarı düzeyinin, akademik benlik kavramı üzerindeki etkisini vurgulanmaktadır. Yüksek standartların olduğu bir öğrenme ortamı başarının akademik benlik kavramı üzerindeki etkisini azaltırken, düşük başarı standartlarının olduğu bir öğrenim çevresi ise bu etkinin gücünü artırmaktadır. Dolayısıyla aynı yetenek seviyesine sahip iki öğrenciden genel başarı düzeyi yüksek bir sınıfta öğrenim gören öğrencinin akademik benlik kavramı, daha düşük başarı düzeyine sahip sınıftakine göre daha zayıf olacaktır.

Kısaca, öğrencilerin kendilerini ne derece yeterli gördüklerine ilişkin algılarını ifade eden (Bong ve E. M. Skaalvik, 2003) akademik benlik kavramı eğitimin araştırma ve uygulama boyutları açısından önemli bir kavramdır. Alan yazında yer alan birçok çalışma öğrencilerin yeteneklerine ilişkin algılarının başarıları üzerindeki anlamlı etkisine dikkat çekmektedir (Dramanu ve Balarabe, 2013; Ghazvini, 2011; Mamasseh, 2013; Marsh ve Yeung, 1997; Seaton, Parker, Marsh, Craven ve Yeung, 2014). Akademik benlik

kavramının başarı üzerindeki doğrudan etkisinin yanı sıra bireyin başarısını etkileyen birçok etmen ile yakın ilişkisini ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Khalaila'a (2015) göre pozitif bir benlik kavramı öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya ve kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olarak daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmalar akademik benlik kavramının motivasyon (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005), kararlılık (House, 1992), eğitime olan yatırım ve taahhüt (Jen, 2008), akademik ilgi düzeyi (Yoon, Eccles ve Wigfield, 1996) ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı (Dresel ve Haugwitz, 2006; McInerney ve diğ., 2012) gibi başarı üzerinde etkili olan faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerde pozitif bir benlik algısının oluşturulmasının eğitimin önemli hedeflerinden biri olması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, akademik benlik kavramı yurt dışı alan yazında geniş bir yer tutmasına karşın Türkiye'de konu hakkında yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmaların bazılarında akademik benlik kavramının başarı (Emir ve Özdemir, 2004; Kenç ve Oktay, 2002; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Sürmeli ve Ünver, 2017; Şimşek, 2012) ve tutum (Bıyıklı, 2015; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009) gibi istendik eğitsel süreçlerle olumlu ilişkisi vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, akademik benlik kavramı öğrencilerin başarıları ve başarıları üzerinde etkili olan birçok süreçle, özellikle de motivasyon düzeyleri (Marsh ve diğ., 2005) ile yakından ilişkili olmakla birlikte başarı üzerinde etkili olan tek psikolojik değişken değildir. Bireyin akademik performansının önemli belirleyicilerinden olan öz-yeterlik inançlarının da akademik benlik kavramı ile birlikte öğrencilerin motivasyonlarını birincil kaynaklarından biri olduğu belirtilmektedir (Pajares ve Schunk, 2001).

2. 1. 4. Akademik Öz-Yeterlik

2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Teori

Öz-yeterlik kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ya da Sosyal Bilişsel Teori olarak bilinen kuramın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öz-yeterlik kavramını açıklayabilmek için öncelikle Sosyal Bilişsel Teori'ye değinmek gerekir. Sosyal Bilişsel Teori, insan davranışlarına yönelik açıklamalarının yanında öğrenme alanındaki paradigma değişimini yansıtması bakımından da önemlidir. 1960'lardan önce geliştirilen öğrenme teorileri ağırlıklı olarak davranışçı ve psikanalitik görüşlere dayalıydı. Bu bağlamda öğrenme, koşullanma teorileri veya güdüler yoluyla açıklanmaya çalışılıyordu (Madd, 1989). Bandura (1977, 1986, 2001) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Teori ilk başta davranışçı ilkelere dayalı bir öğrenme kuramı iken zamanla birçok bilişsel fikri içinde

barındıran gelişim ve öğrenme teorisi haline gelmiştir. Her iki yaklaşımı birleştirmesinden dolayı davranışçı ve bilişsel öğrenme teorileri arasında bir köprü olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1989a; Pajares, 2002; Schunk, 2011).

Günümüzde sosyal öğrenme kavramı söz konusu olduğunda akla ilk gelen isim Albert Bandura olsa da gözlem yoluyla öğrenmeye yönelik ilk sistematik çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamıştır. İlk kez Julian Rotter tarafından gündeme getirilen sosyal öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk araştırmacı Thorndike'dir. Daha sonraki süreçte Watson, Skinner, Donald ve Miller gibi araştırmacılar taklit mekanizması yoluyla sosyal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmışlardır. Thorndike ve Watson hayvanlarla yaptıkları deneylerde başarılı sonuçlara ulaşamazken, Miller ve Donald taklit edilen davranışın pekiştirildiğinde güçlendiğini gözlemlemişlerdir. Buna bağlı olarak taklit yoluyla edinilen davranışın pekiştirildiğinde kalıcı hale gelerek genellenmiş taklitte sonuçlandığını öne sürmüşlerdir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 77; Kalkan, 2015: 246). Bununla birlikte bu teori ilk öğrenme deneyimlerinin veya gecikmeli olarak davranışlara dönüştürülen gözlemlerin nasıl öğrenildiğini açıklamada başarısız olmuştur (Pajares, 2002). Bandura (1977) ise gözlem yoluyla edinilen davranışların o an sergilenmese veya pekiştirilmese dahi öğrenildiğini savunmuştur.

Bandura'ya (1977) göre davranışlar, doğrudan deneyimlerin ve pekiştirmelerin yanı sıra başkalarının davranışlarının gözlenmesi yoluyla da gerçekleşebilir. Neredeyse bütün öğrenme süreçleri diğer insanların davranışlarının ve bu davranışların sonuçlarının gözlenmesiyle oluşan dolaylı bir yoldan gerçekleşebilir. Ayrıca insan kendi davranışlarına yön verebilen, düşünen bir varlıktır. Bu nedenle klasik davranışçı teorilerin insan davranışlarına yönelik açıklamaları yanlış olmamakla birlikte eksiktir. Sosyal Öğrenme Teorisi diğer kuramlarda çok fazla yer verilmeyen dolaylı öğrenme süreci, motivasyonel faktörler ile sembolik ve öz düzenleyici süreçler gibi bilişsel faktörlerin öğrenme sürecindeki rolüne vurgu yapmaktadır

Albert Bandura 1986 yılında yayımladığı "Düşüncelerin ve Eylemlerin Sosyal Temelleri: Bir Sosyal Bilişsel Teori" adlı çalışmasıyla yukarıda anlatılan görüşlerini bilişsel öğelerle genişleterek Sosyal Bilişsel Teori'ye son şeklini vermiştir (Pajares, 2002). Geçmiş teorilerin çoğu davranışları tek yönlü nedensellik ilkesiyle (Davranışların kaynağını içsel süreçlere veya dışsal etkenlere atfedilmesi) açıklamaktaydı. Oysa Sosyal Bilişsel Teori, davranışları üçlü karşılıklı nedensellik ilkesiyle açıklama yoluna gitmiştir (Bandura, 1999, 2001a). Bu bağlamda insan davranışlarını bireysel, davranışsal ve çevresel etmenler arasındaki dinamik etkileşim sürecinin bir ürünü olarak görmektedir (Pajares, 2002). Karşılıklı belirleyicilik adı verilen bu ilkeye göre, bireysel faktörler (bilişler, duygular ve biyolojik olaylar), davranışlar ve çevresel etkenlerden her biri diğerleriyle karşılıklı

etkileşim içinde hareket etmektedir (Bandura, 1999, 2001a, 2001b). Daha açık bir ifadeyle bireysel faktörler davranışları ve çevresel etkenleri etkilediği gibi aynı zamanda onlardan etkilenmektedir. Benzer şekilde çevresel faktörler ve davranışlar hem birbirlerinden hem de davranışlardan etkilenmekte ve onları da etkilemektedir. Bireyin duygularının, düşüncelerinin ve diğer kişilik özelliklerinin (yaş, cinsiyet vb.) davranışları ve sosyal çevresindeki insanların kendisine bakış açısı üzerinde tesiri bulunmaktadır. Buna karşın, bireyin duyguları, düşünceleri ile beklentileri de sosyal çevresinden (modeller, sosyal ikna, önemli kişilerden gelen tepkiler) ve davranışlarının sonuçlarından etkilenmektedir. Benzer şekilde bireyin davranışlarının niteliğine göre çevresi değişebilmekte veya birey çevreye uyum sağlamak için davranışlarını düzenleyebilmektedir. Bununla birlikte söz konusu etkileşim sürecinde bütün faktörler eşit güce sahip değildir. Bireyin içinde bulunduğu şartlara ve yerine getirilecek faaliyetin niteliğine göre her birinin etkisi görece olarak değişmektedir (Bandura, 1989a, 1997, 1999).

Sosyal Bilişsel Teori'nin önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik inançları, karşılıklı belirleyicilik modelindeki bireysel faktörlerle ilgilidir. Bu nedenle öncelikle Sosyal Bilişsel Teori'nin insan eylemselliğine (human agency) nasıl baktığına değinmek gerekir. Eylemsellik (agency) kavramı kasten yani bilinçli olarak yapılan davranışlara atıfta bulunur (Bandura, 1997: 3). Bu bağlamda insan eylemselliği insanların davranışlarını seçme ve kendisini şekillendirme kapasitesini ifade eder (Atak, 2011). Sosyal Bilişsel Teori'ye göre insanlar ne psikanalitik yaklaşımın savunduğu gibi içsel güçler tarafından yönlendirilir ne de davranışçıların iddia ettiği gibi çevreleri tarafından otomatik olarak şekillendirilirler. Sahip oldukları sembolleştirme, öz-düzenleme, öngörü, dolaylı öğrenme ve öz-yansıtma kapasiteleri yoluyla üçlü karşılıklı etkileşimden (karşılıklı belirleyicilik ilkesi) oluşan bir ağ içinde kendi motivasyon, davranış ve gelişimlerine katkıda bulunurlar (Bandura, 1989a, 2001a). Dolayısıyla Sosyal Bilişsel Teori'ye göre birey kendi hayatının pasif bir izleyicisi değil, aktif katılımcısıdır (Bandura, 1999). Bununla birlikte bu durum, insanların tamamen bağımsız seçimler yaptıkları ve bütün davranışlarında özgür oldukları şeklinde anlaşılmalıdır. İnsan sosyal sistemler içinde gelişen bir varlıktır. Bu nedenle kişisel eylemlilik sosyokültürel etkilerin altında gerçekleşir. İnsanlar sürekli çevreleriyle etkileşim halinde olduğundan hem çevrelerinin bir ürünü hem de üreticisi konumundadırlar (Bandura, 1989a, 1999). Bu nedenle Sosyal Bilişsel Teori'de kişisel eylemlilik karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre gerçekleşmektedir. Kişisel eylemliliğin en merkezi ve en önemli yapılarından biri öz-yeterlik inançlarıdır.

2. 1. 4. 2. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Teori'nin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Yeterlik inançları, yetkinlik beklentisi ve kişisel yeterlik gibi farklı isimlerle de ifade edilen öz-yeterlik, Bandura (1977) tarafından tanımlanmasının ardından birçok disiplinde en çok kullanılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Psikolojiyle ilgili alanların yanı sıra sosyoloji, sağlık, spor, eğitim ve diğer birçok alandaki araştırmacılar davranışları ve başarıyı açıklamak amacıyla öz-yeterlik kavramına başvurmuştur (Maddux ve Gosselin, 2003). Yapılan meta analiz çalışmaları öz-yeterliğin iş performansı (Stajkovic ve Luthans, 1998), sağlıklı yaşam (Holden, 1992), akademik performans (Multon, Brown ve Lent, 1991), sigarayı bırakma (Gwaltney, Metrik, Kahler ve Shiffman, 2009), spor performansı (Moritz, Feltz, Fahrbach ve Mack, 2000) ve fiziksel aktivitelerde bulunma (Ashford, Edmunds ve French, 2010) gibi birçok konuya olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlik, bireyin belli bir başarıya ya da performans düzeyine ulaşmak için gerekli eylem aşamalarını organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, 1997: 3). Ancak öz-yeterliği daha iyi betimlemek için tanımların ötesine geçerek bu kavramın belli başlı özelliklerine değinmek gerekmektedir. Öncelikle tanımdan anlaşılacağı üzere öz-yeterlik kişisel bir yargıyı ifade etmektedir. Bu nedenle algılanan öz-yeterlik olarak da ifade edilmektedir. Bireyin kendi kapasitesini gerçekte olduğundan yüksek ya da düşük görmesi her zaman ihtimal dâhilindedir. Başka bir anlatımla bireyin yetkinliğine ilişkin inancı, yani öz-yeterliği gerçek yetenek düzeyi ile birebir eşleşmek zorunda değildir. Hatta bireyin öz-yeterliğinin gerçek kapasitesinden bir miktar yüksek olması verilen görevlerde daha çok çaba göstermesine ve istekli olmasına yardımcı olur (Artino, 2012). Dolayısıyla benzer yetenek seviyelerine sahip bireylerin başarı düzeyleri öz-yeterlik inançlarındaki farklılıklara bağlı olarak değişebilir (Bandura, 1997; Driscoll, 2000). Tanımda ön plana çıkan bir diğer husus ise öz-yeterliğin belirli bir başarı ya da performans düzeyine ulaşmaya ilişkin inançları ifade ettiğidir. Dolayısıyla öz-yeterlik inançları normatif standartlara göre değil belli bir zorluk ya da beceri düzeyine ilişkin yapılan kişisel değerlendirmeleri içerir. Örneğin öğrenciler öz-yeterlik algılarını diğer öğrencilere kıyasla ne kadar başarılı olacaklarına ilişkin yargılarına göre değil belli bir zorluk düzeyindeki soruları ne kadar doğru yapabileceklerine ilişkin yargılarına bağlı olarak yapılandırırılar (Zimmerman, 2000).

Bandura (1994, 1995) öz-yeterlik kavramının belirli görevlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Öz-yeterlik sabit bir kişilik özelliği, genel bir eğilim ya da yeterlik algısını değil birçok farklı alana bağlı olarak ayrıışmış inançları ifade etmektedir (Bandura, 2006b). Bu nedenle çok boyutlu ya da alana özgü bir yapı olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla bir alanda yüksek yeterlik inançlarına sahip olan bir birey başka bir alanda düşük öz-yeterlik

inancı geliştirmiş olabilir (Bandura, 2006b; Schunk, 1991). Bununla birlikte doğası gereği öz-yeterlik inançları alana özgü yapılar olsa da genellenebilir ve benzer aktiviteler arasında transfer edilebilir. Yani birey farklı konulardaki öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak daha genel yeterlik inançları geliştirebilir veya bir konudaki öz-yeterlik inancından hareketle benzer konular hakkında yetkinliğini değerlendirebilir (Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik alana özgü olduğu gibi aynı zamanda bağlama da özgüdür. Bağlama özgü olması öz-yeterlik inançlarının görevin türü ya da zorluğu kadar hangi şartlar altında yerine getirileceğiyle de ilgili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin bireyin şehir içi, şehir dışı, yağmurlu veya karlı yollarda araç kullanmaya ilişkin öz-yeterlik inançları birbirinden farklı olabilir. Bu durum bireyin başarı düzeyinin niçin farklı koşullar altında değişkenlik gösterdiğini açıklamaktadır (Driscoll, 2000; Zimmerman, 2000). Kısaca öz-yeterliğin, bireyin belli bir zamanda ve şartlar altında belirli bir konuda başarılı olup olmayacağına veya ne kadar başarılı olacağına ilişkin kişisel yargısını yansıttığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, öz-yeterlik kavramı kolayca yerine getirilen basit davranışlar ve motor beceriler için geçerli değildir. Daha çok düzenleme, organize etme gibi karmaşık süreçleri içeren zorlayıcı durumlarla ilgilidir (Maddux ve Gosselin, 2003: 219). Bandura (1997) öz-yeterliğin bu özelliğini araç kullanma öz-yeterliği üzerinden açıklamaktadır. Buna göre araç kullanma öz-yeterliği bireyin kontak anahtarını çevirme, vites değiştirebilme veya sinyal verebilme gibi araç kullanmanın basit adımları hakkında kendilerini ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili değildir. Bunun yerine, bireyin değişen trafik koşullarında söz konusu eylemleri ne kadar organize bir şekilde yerine getirerek aracı ne kadar iyi kullanabileceğine ilişkin algılarını ifade etmektedir.

Son olarak öz-yeterliği teorik olarak ilişkili olduğu benlik kavramı, benlik saygısı, sonuç beklentileri ve nedensel yükleme gibi kavramlardan ayırmak gerekir. Kısaca açıklamak gerekirse benlik kavramı bireyin kendisini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Buna karşın öz-yeterlik bireyin hangi becerilere sahip olduğu ya da olmadığına ilişkin algılarıyla değil sahip olduğu becerilerle içinde bulunulan koşullar altında neler yapabileceğine ilişkin algılarıyla ilgilidir (Bandura, 1986; Maddux ve Gosselin, 2003: 219- 221). Benzer şekilde benlik saygısı bireyin öz-değerine, öz-yeterlik ise kapasitesine ilişkin değerlendirmeler olduğundan bu iki kavram birbirinden farklıdır (Bandura, 2006b).

Bandura, öz-yeterlik kavramını tanımlamadan önce davranışların motivasyonunun sonuç beklentileriyle ilişkili olabileceğini düşünmüştür (Zimmerman, 2000). Sonuç beklentileri davranışların olası sonuçlarına ilişkin değerlendirmeleri ifade etmektedir. Bu bakımdan öz-yeterlikten ayrıdır. Örneğin bireyin iki metre atlayabileceğini düşünmesi bir yeterlik inancı iken, bunun sonucunda sosyal tanınmışlık ve övgü elde edeceğine yönelik tahminleri ise sonuç beklentileridir (Bandura, 1986). Öz-yeterlik ve sonuç beklentilerinin

her ikisi de motivasyon üzerinde etkili olsa da öz-yeterliğin motivasyondaki etkisi sonuç beklentilerinden daha yüksektir (Zimmerman, 2000). Çünkü insanlar istedikleri sonucu elde edebileceklerine inanmadıkları sürece, başka bir ifadeyle düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarında, harekete geçmek için veya zorluklar karşısında sabır göstermek için çok az bir istek duyacaklardır (Bandura, 1999, 2001b).

Sosyal Bilişsel Teori'ye göre davranışlar motivasyonlarını gerçekte neyin doğru olduğundan çok, insanların neyin doğru olduğuna ilişkin inanışlarından yani öz-yeterlik inançlarından alır (Pajares, 2002). Çünkü bir işi başarıyla yerine getirme süreci ne yapacağını bilmek ve yapmaya motive olmak kadar basite indirgenemez. Bireyler çoğu zaman gerekli yeteneğe sahip olmalarına ve ne yapılması gerektiğini bilmelerine rağmen ideal performanslarını ortaya koyamazlar. Öz-yeterlik inançları bireyin bilgi ve yeteneğinin etkin performansa dönüşmesini sağlayan bilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçleri etkinleştirir (Bandura, 1997). Bu nedenle insan eylemselliğinin önemli bir parçasıdır. Sosyal Bilişsel Teori üçlü belirleyicilik mekanizması içinde kendi motivasyonlarına ve eylemlerine nedensel katkıda bulunan bir kişisel eylemsellik anlayışını savunur. Böylece birey hem kendi davranışları hem de çevre üzerinde etkili olur. Bireylerin hayatlarını etkileyen olayları yönetebileceklerine ilişkin inançları (öz-yeterlik inançları) kişisel eylemlilik mekanizmaları arasında en merkezi ve belirleyici olandır. Öz-yeterlik inançları ise bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim süreçleri aracılığıyla insan eylemselliği üzerinde etkili olur (Bandura, 1989b, 1994, 1995).

Öz-yeterliğin bilişsel süreçler üzerindeki etkisi birkaç şekilde ortaya çıkabilir. Öncelikle bireyin düşünce örüntülerinin teşvik edici veya engelleyici içerikte olup olmayacağı öz-yeterlik inançlarıyla ilişkilidir. (Bandura, 1989, 2001b). Bunun yanında kişisel hedeflerin düzenlenmesiyle ilgili bilişsel süreçler de bireyin yeteneklerine ilişkin algılarından etkilenmektedir. Yüksek yeterlik algısına sahip bireyler kendilerine yüksek hedefler belirlerler ve düşük yeterlik algısına sahip olanlara kıyasla amaçlarına daha bağlıdırlar. Bunların dışında güçlü öz-yeterlik inançları bireyin analitik düşünce yeteneğini daha verimli kullanmasını sağlayarak günlük hayattaki seçimlerini daha kolay yapmasına ve başarısızlıklarla karşılaşsa dahi hedefe ulaşma motivasyonunu sürdürmesine yardımcı olur. Buna karşın bireyin yeterliğinden şüphe duyması günlük seçimlerde sıkça kararsızlık yaşayarak yanlış seçimler yapma olasılığını artırır. Öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki son etkisi geleceğe yönelik tasarlanan senaryolar yoluyla gerçekleşir. Yüksek öz-yeterliğe sahip olanlar performanslarını artıracak olumlu senaryolar hayal ederlerken kendilerini etkisiz olarak değerlendirenler ise zihinlerinde performanslarını engelleyecek olumsuz senaryoları canlandırmaya daha eğilimlidirler (Bandura, 1989b, 1991, 1994).

Öz-yeterlik inançları bireyin düşünce içeriğinin şekillenmesinde olduğu gibi motivasyon seviyesinin düzenlenmesinde de anahtar rol oynamaktadır. Çoğu motivasyon süreci bilişsel olarak düzenlendiğinden bireyin amaçları ve bu amaçlara ulaşma güçlerine ilişkin algıları hedeflerine ne kadar motive olacaklarını etkilemektedir. İsteddiği hedeflere ulaşamayacağını düşünen bireylerin motivasyonları da düşeceğinden ya en baştan vazgeçme ya da çok az çaba gösterme eğilimi içine girmektedirler. Bunun yanında öz-yeterlik inançları bireyin başarısızlıklara ilişkin yüklemeleri yoluyla da motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1995). Yüksek öz-yeterliği olanlar başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine ya da koşullara bağlarken düşük öz-yeterliği olanlar başarısızlıklarını yeteneklerinin zayıf olduğuna atfetmeye eğilimlidirler. Dolayısıyla yüksek öz-yeterliğe sahip olanlar engeller ve başarısızlıklar karşısında daha çok mücadele ederken düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olanlar kolaylıkla vazgeçebilir. Kısaca öz-yeterlik inançları bireyin motivasyon düzeyleri üzerinden dolayı olarak, başarıya ulaşmak için ne kadar çaba harcayacağını ya da engeller karşısında ne kadar sebat göstereceğini belirler (Bandura, 1989b, 1995).

Öz-yeterliğin insan davranışları üzerindeki bir diğer etkisi duygusal süreçler üzerinden gerçekleşmektedir. Bandura'ya göre (1989b, 1994, 1995) öz-yeterlik inançları bireyin başarısını tehdit edici ya da engelleyici durumlarda ne kadar stres yaşayacağını temel belirleyicilerinden biridir. Bir durumun tehdit olarak algılanması o durumun kendisinden ziyade potansiyel zorluklarla algılanan başa çıkma mekanizmaları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Potansiyel zorluklarla başa çıkabileceğine inanan kişiler endişe uyandıran düşünceleri çok fazla akıllarına getirmezler ve dolayısıyla stres yaşamazlar. Bununla birlikte potansiyel tehditleri yönetemeyeceklerine inanan kişiler yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşarlar. Bu gibi duygusal reaksiyonlar düşüncelerinin doğasını ve içeriğini değiştirerek işlevselliklerini etkileyebilir.

Öz-yeterliğin birey üzerindeki son etkisi ise seçim süreçleri yoluyla gerçekleşir. Üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre birey seçimleri yoluyla çevresini belirlediği gibi çevresi de bireyin şekillenmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla bireyin seçim sürecini etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişiminin ne yönde gerçekleşeceğini de etkileyebilir. Bireyler genellikle üstesinden gelemeyecekleri durumlardan ve eylemlerden kaçınma eğilimi gösterirler. Buna karşın yeterlik inançları yüksek olan bireyler kendilerini zorlayıcı etkinlikleri ve çevreyi tercih edebilirler. Uzun vadede bireyin seçtiği çevre, bireyin o çevrenin yerleşik değerleri, ilgileri ve yetkinlikleriyle ilgili davranışlarını pekiştirmeye devam eder. Böylece başlangıçta önemsiz gibi görünen seçimler bireyin yaşamında kalıcı etkilere yol açar (Bandura, 1989b).

Görülüyor ki öz-yeterlik inançları hem doğrudan hem de aracı süreçler yoluyla davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte öz-yeterlik başarı için tek başına yeterli değildir. Tam anlamıyla etkili performans ortaya koyarak başarıya ulaşabilmek için hem yetenek hem de yüksek öz-yeterlik inançları gerekir. Güçlü öz-yeterlik inançları, bireyin yeteneklerini değişen koşullara uyum sağlaması ve başarıya ulaşması için sürekli yönlendirir (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Bununla birlikte daha önce belirtildiği gibi öz-yeterlik doğası gereği çok boyutlu bir yapıdadır (Zimmerman, 2000). Bu bağlamda öğrencilerin akademik performans ve akademik başarıları öz-yeterliğin akademik boyutu ile ilgilidir.

2. 1. 4. 3. Akademik Öz-Yeterliğin Tanımı

Akademik öz-yeterlik, öz-yeterlik teorisinden doğmuş bir kavramdır. Bu bakımdan hem tanımı hem de kavramsal nitelikleri ve teorik çerçevesi bakımından öz-yeterlik kavramına oldukça benzemektedir. Öz-yeterliğin tanımından hareketle akademik öz-yeterlik, öğrencilerin belirli bir akademik performansı sergilemek için gerekli eylem aşamalarını organize etme ve gerçekleştirme konusunda kendi kapasitelerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995). Bir anlamda öğrencilerin belli akademik görevleri yerine getirme veya akademik açıdan başarılı olma kapasitelerine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Pajares ve Graham, 1999; Schunk, 1991).

Öz-yeterlik konusunda ifade edilen kavramsal niteliklerin tamamı akademik öz-yeterlik için de geçerlidir. Akademik öz-yeterlik de diğer öz-yeterlik inançları gibi zamana, duruma ve bağlama dayalıdır. Dolayısıyla çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin matematik, fizik ve tarih gibi farklı derslere ilişkin öz-yeterlik inançları değişkenlik gösterebilir. Ayrıca akademik benlik algısı ve benlik saygısı gibi akademik performansla ilişkili diğer psikolojik niteliklerden ayrılmaktadır. Bu kavram öğrencilerin hangi akademik becerilere sahip oldukları ya da kendileri hakkında nasıl hissettikleriyle değil belirli akademik hedeflere ulaşma konusunda kendi yeteneklerine ne derece güven duyduklarıyla ilgilidir. Bu nedenle normatif değerlendirmelerden ziyada objektif değerlendirmelerin ürünüdür. Öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla ne kadar iyi olduklarına ilişkin değerlendirmelerine göre değil, çeşitli zorluklardaki akademik görevleri ne derece başarılı olarak gerçekleştirebileceklerine ilişkin yargılarına göre şekillenir (Zimmerman, 1995).

Akademik öz-yeterliğin diğer öz-yeterlik inançları ile benzeştiği bir diğer husus da değerlendirme kriterleriyle ilgilidir. Öğrencilerin akademik yetkinliklerine ilişkin inançları seviyesine, genellenebilirliğine ve gücüne bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bu

kriterlerden ilki olan seviye öğrencilerin başarıyla yerine getirebilecekleri akademik işlerin zorluk düzeyleri arasındaki farklılıkları ifade etmektedir. Örneğin bir öğrencinin giderek zorlaşan matematik problemlerinde kendisini ne dereceye kadar yeterli gördüğü öz-yeterlik inancının seviyesini oluşturmaktadır. Akademik öz-yeterlik inançlarının genellenebilirliği ise farklı derslere (ör. cebirden geometriye) veya akademik aktivitelere transfer edilebilmesi anlamına gelmektedir. Son değerlendirme kriteri olan güç ise öğrencinin belli bir akademik görevde başarılı olacağına ne kadar kesinlikte inandığını yani öz-yeterlik inancının yüksek ya da düşük olmasını ifade etmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 109-110; Zimmerman, 1995).

2. 1. 4. 4. Akademik Öz-Yeterliğin Gelişimi ve Kaynakları

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inançları bireyin benlik bilgisinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Erken yaşlardan itibaren oluşmaya başlayan yeterlik inançları bireyin davranışları ve bunların sonuçlarının değerlendirilmesini içeren zihinsel süreçlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bandura (1995, 1997) öz-yeterlik inançlarının dört farklı kaynaktan gelen bilgilerin yorumlanmasıyla şekillendiğini belirtmektedir. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durumdur.

Uzmanlık deneyimleri olarak da adlandırılan doğrudan deneyimler öz-yeterlik inançlarının şekillenmesindeki en önemli faktördür. Çünkü bireyin belli bir başarıya ulaşmak için gerekenleri yapip yapamayacağına dair en güvenilir veriler doğrudan deneyim yoluyla elde edilebilir. Genellikle başarısız deneyimler bireyin yeterlik inançlarını zayıflatırken, başarılı deneyimler olumlu yeterlik inançlarını pekiştirir (Bandura, 1995, 1997). Akademik öz-yeterlik inançları açısından doğrudan deneyimler öğrencilerin akademik başarılarını ve performanslarını ifade eder. Bu bakımdan öğrencilerin geçmiş başarıları ve akademik performansları akademik öz-yeterlik inançlarını önemli oranda etkiler (Gafoor ve Ashraf, 2012; Usher ve Pajares, 2008). Öğrenciler akademik bir görevi tamamladıklarında elde ettikleri sonuçları değerlendirerek kendilerine yönelik bir anlam çıkarırlar. Akademik öz-yeterlik inançları öğrencilerin kendileri hakkındaki bu çıkarımlarına bağlı olarak oluşur veya yeniden şekillenir. Öğrencilerin kendilerini başarısız olarak değerlendirmeleri yeterlik inançlarını zayıflatırken, başarılı olarak değerlendirmeleri aynı veya benzer akademik faaliyetlere ilişkin öz-yeterlik inançlarını olumlu etkiler. Belli bir alanda elde edilen çok sayıda başarı ya da başarısızlık ilgili olduğu alana ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde kalıcı etkiler bırakır (Usher ve Pajares, 2008). Örneğin okulda matematikten sürekli yüksek notlar alan bir öğrenci uzun yıllar boyunca kendisini matematik konusunda yetkin hisseder.

Doğrudan deneyimler öz-yeterlik inançlarının oluşmasında önemli bir rol oynasa da bu süreç mekanik bir neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde gerçekleşmemektedir. Başarıların veya başarısızlıkların hangi koşullar altında ortaya çıktığı ve bireyin bunları nasıl yorumladığı da öz-yeterlik inançlarının şekillenmesinde önemlidir (Bandura, 1997). Bandura'ya (1997) göre doğrudan deneyimlerin öz-yeterlik inançları üzerinde ne derece etkili olacağı bireyin o göreve başlamadan önce sahip olduğu öz-yeterlik inançlarına, ne kadar çaba harcadığına, öz-yeterliğini yapılandırmak için hangi deneyimlerini seçtiğine, görevin algılanan güçlük düzeyine ve başarılı/başarısız olarak algılanan deneyimlerin sıklığına bağlıdır. Söz konusu kıstaslar akademik öz-yeterlik inançları açısından da geçerlidir. Örneğin öğrenciler bir derse ilişkin güçlü öz-yeterlik inançlarına sahiplerse bir veya birkaç sınavda/faaliyette başarısız olmaları öz-yeterlik inançlarına çok olumsuz bir etkide bulunmayacaktır. Benzer şekilde öğrencilerin bir derste/faaliyette bilgi ve becerilerinin arttığını hissetmeleri halinde zaman zaman karşılaştıkları başarısızlıklar öz-yeterlik inançları üzerinde kalıcı etkiler bırakmayacaktır. Bu bakımdan akademik öz-yeterlik inançlarının gelişiminde başarı ve başarısızlıklarla birlikte durumsal koşullar da önemlidir. Zor olarak algılanan akademik görevlerde elde edilen başarılar ile çeşitli engellerin üstesinden gelinerek ulaşılan başarılar öğrencilerin yeterlik inançları üzerinde en güçlü etkiye sahiptir. Buna karşın büyük çaba gösterilmesine rağmen ortaya çıkan başarısızlıklar akademik öz-yeterlik inançlarını en çok zedeleyen deneyimlerdir. Öğrencilerin başkalarının yardımı sonucunda elde ettikleri başarılar, öz-yeterlik inançları üzerinde tamamen kendi çabaları sonucu elde ettikleri başarılarından daha zayıf bir etki bırakır (Britner ve Pajares, 2006).

Doğrudan deneyimlerin öz-yeterlik inançları açısından önemi genellikle başarı ve performans bağlamında değerlendirilmektedir. Bireyin başarıları da başlangıçtaki öz-yeterlik inançları ve diğer durumsal koşullarla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte bireyin başarılarının ve performansının en güçlü belirleyicisi olan yetenek düzeyinin bu süreçteki rolü ihmal edilmemelidir. Nitekim bireyin yetenek ve bilgi düzeyi eksik olduğunda yüksek öz-yeterliğin tek başına başarı için yetersiz olduğu belirtilmektedir (Schunk, 1991, 1995; Pajares ve Schunk, 2001). Bu bağlamda bireyin öz-yeterlik inançlarının gelişiminde deneyimlerinin ve yeteneklerinin bileşimini vurgulanmaktadır (Schunk 1987'den akt., Schunk, 1989). Bu bakımdan öğrencilerin akademik alandaki performanslarının en önemli belirleyicileri arasında yer alan yetenek düzeylerinin öz-yeterlik inançlarının gelişiminde önemli rol oynayabileceği değerlendirilmektedir.

Öz-yeterlik inançlarının oluşumunda doğrudan deneyimlerin yanı sıra modeller ve başkalarını gözleyerek edinilen dolaylı deneyimler de etkilidir (Bandura, 1995, 1997). Sosyal modeller özellikle öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri hakkındaki algıları

belirsiz olduğunda ya da söz konusu akademik faaliyetle ilgili deneyimlerinin kısıtlı olduğu durumlarda öz-yeterlik inançları için önemli bir bilgi kaynağıdır. Belirli bir işte yetkin bir modeli izlemek, gözlemciye aynı durumda başarılı olması için neler yapması gerektiği konusunda bilgi sağlar. Öğrenciler gözlemedikleri kişilerle kendi yeterliklerini kıyaslayarak öz-yeterlik inançlarını yapılandırır. Genellikle modelin başarılı olması öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını desteklerken, özellikle kolay algılanan görevlerde modelin başarısız olması ise öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkiler. Modelin öğrencilerin öz-yeterlik inançları üzerinde ne kadar etkili olacağı gözlemcinin modeli kendisine ne kadar benzer algıladığıyla ilgilidir. Modelin algılanan benzerlik düzeyi ne kadar yüksek ise öz-yeterlik inançlarına etkisi o derece yüksek olur. Özellikle yetenek düzeyi açısından algılanan benzerlik, yaş, ırk ve cinsiyet gibi faktörler açısından algılanan benzerlikten daha önemlidir (Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006; Schunk ve Meece, 2006; Usher ve Pajares, 2008). Bununla birlikte model yoluyla edinilen dolaylı deneyimler öğrencilerin öz-yeterlik inançları açısından önemli bir bilgi kaynağı olsa da sonraki deneyimler (doğrudan deneyimler) tarafından etkisizleştirilmeye müsaittir. Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarında arkadaşlarının başarılarını gözlemlemesi yoluyla meydana gelen yükselme aynı görevi kendileri yaptıklarında ve başarılı bir performans ortaya koyamadıklarında kısa ömürlü olabilir (Schunk, 1991).

Öz-yeterlik inançlarının üçüncü kaynağı sözel ikna ya da sosyal ikna olarak adlandırılmaktadır. Sözel ikna diğer kişilerin bireyin performansına ya da potansiyeline yönelik değerlendirmelerini ifade etmektedir. Özellikle birey zor görevlerle karşılaştığında veya yeteneklerinden şüphe duyduğunda çevresinden gelen bildirimler onun için daha anlamlı hale gelir. Önem atfedilen, güvenilir kişilerden gelen destekleyici mesajlar bireyin şüphelerini ortadan kaldırarak daha çok çaba göstermesine yardımcı olur (Bandura, 1995, 1997). Öğrenciler henüz kişisel değerlendirme yapmak için gerekli gelişim düzeyine ulaşmadıklarında veya henüz bir yeterlik inancı geliştirmedikleri yeni durumlarla karşılaştıklarında öz-yeterlik inançlarını oluşturmak için diğer kişilerden gelen mesajlara bağımlıdır. Öğretmenlerden, aileden veya akranlardan gelen destekleyici mesajlar öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasına yardımcı olur (Usher ve Pajares, 2008). Bununla birlikte çevreden gelen bildirimlerin gerçekçi temellere dayanması önemlidir. Nitekim abartılı teşvikler sonucu yeterlik inançları artan fakat başarılı olamayan birey için bu durum büyük bir hayal kırıklığı oluşturur ve yeterlik inançlarına büyük zarar verir (Bandura, 1995).

Bireyin belli bir performans sergilemesi gereken zamanlarda ortaya çıkan fiziksel ve duygusal göstergeler (terleme, gerginlik, stres, kaygı, bulantı, yorgunluk, tükenmişlik vb.) öz-yeterlik inançlarının son kaynağıdır. Bedensel ve ruhsal açıdan iyilik hali öz-yeterlik

inançlarını desteklerken, bunun tersi durumlar ise zayıflatır (Bandura, 1995, 1997). Öğrenciler zamanla kendi performanslarını değerlendirirken fizyolojik ve psikolojik durumlarını kişisel yeterliklerinin bir göstergesi olarak yorumlamayı öğrenirler. Örneğin belli bir derse girerken kaygılanan, korku ve endişe yaşayan öğrenciler bu durumu o derste yetersiz olduğu şeklinde yorumlayabilir. Bu bakımdan derse ya da okulla ilgili durumlara karşı gösterilen güçlü reaksiyonlar aynı zamanda beklenen başarı ya da başarısızlığın da göstergesi olabilir. Genel anlamda öğrencilerin iyi oluşları arttıkça ve olumsuz duyguları azaldıkça akademik öz-yeterlik inançları güçlenir (Usher ve Pajares, 2008).

Akademik öz-yeterlik durağan ve sabit bir yapı olarak düşünülmemelidir. Bireyin akademik hayatı boyunca yukarıda anlatılan kaynaklara bağlı olarak sürekli güncellenir ve yeniden yapılandırılır. Kısaca bu süreç şu şekilde gerçekleşir: Bir akademik etkinliğin başlangıcında öğrenciler kişisel özelliklerine (geçmiş deneyimler, yetenek, tutum vb.) ve çevresel faktörlere (çevresinden aldığı desteğin türü ve içeriği) bağlı olarak farklılaşmış öz-yeterlik inançlarına sahiptirler. Öğrenciler eğitim sürecinden beklentilerini ve ulaşmak istedikleri hedefleri bu ilk öz-yeterlik inançlarına dayalı olarak yapılandırır. Faaliyetlere katılmaya devam ettikçe belirledikleri amaçlara ne kadar ulaştıklarına ilişkin değerlendirmelerinden ve öğretmenlerin bildirimlerinden kendi performanslarına ilişkin ipuçları edinirler. Bu ipuçlarına dayalı olarak öz-yeterlik inançlarını tekrar yapılandırır (Schunk, 1989, 1991). Öğrencilerin bu süreçte başarısız olduklarını hissetmeleri akademik öz-yeterlik inançlarını zayıflatırken konuyu iyi anladıklarını ve gelişim gösterdiklerini hissetmeleri öz-yeterliklerini güçlendirerek motivasyonlarını sürdürmelerini sağlar. Öğrenciler yeniden yapılandırdıkları öz-yeterlik inançlarına dayalı olarak hedeflerini aynen koruyabilir veya kendilerine daha yüksek hedefler belirleyebilirler (Schunk, 1995).

2. 1. 4. 5. Akademik Öz-Yeterlik İnançlarının Başarıdaki Rolü

Bandura (1989b) öz-yeterliğin insan eylemselliğinin önemli mekanizmalarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin akademik alandaki kişisel eylemliliklerinde etkin rol oynayan akademik öz-yeterlik inançları performanslarını birkaç yoldan etkilemektedir. İlk olarak, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik alandaki beklentileri ve hedefleri üzerinden performanslarına yansımaktadır. Öğrenciler bütün akademik aktivitelere ya da derslere süreç sonunda ne kadar başarılı olabileceklerine yönelik tahmin ya da beklentilerle başlarlar (Lee ve diğ., 2014). Büyük oranda akademik öz-yeterlik inançlarına bağlı olan bu tahminler öğrencilerin ders ve aktivite seçimi açısından önemlidir (Schunk, 2003). Çünkü öğrenciler başarısız olacaklarını düşündükleri aktivitelerden/derslerden

kaçınmaya ve başarılı olabileceklerini düşündüklerini seçmeye eğilimlidirler. Dolayısıyla yeterlik inançları öğrencilerin akademik seçimleri (ders ve alan seçimi, meslek seçimi vb.) üzerinde etkili olur. Böylece öğrenciler başarılı oldukları dersler üzerinde yoğunlaşarak kendilerini geliştirme fırsatı edinirler. Bununla birlikte bazen öğrenciler yanlış değerlendirmeler sonucunda gerekli yeteneğe sahip olmalarına rağmen düşük öz-yeterlik inançları nedeniyle başarılı olabilecekleri derslerden ve alanlardan kaçınabilirler (Seifert ve Sutton, 2009; Zimmerman, 2000). Akademik öz-yeterlik inançları öğrencilerin beklentileri ve seçimlerinin yanında kendileri için belirledikleri hedefler üzerinden de performanslarını etkilemektedir. Akademik yetkinliklerini yetersiz gören öğrenciler kendilerine düşük hedefler belirlerken yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olanlar daha yüksek hedeflere ulaşmayı amaçlar ve bu hedeflere ulaşmak için daha çok çalışırlar. Dolayısıyla akademik performansları ve becerileri artar (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992).

İkinci olarak, akademik öz-yeterlik inançları öğrencilerin zorluklar karşısında daha dirençli olmasına ve kolayca pes etmemelerine yardımcı olur. Nitekim Multon, Brrown ve Lent (1991) 68 araştırma üzerinde yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencilerinin başarılarının yanı sıra dirençleri üzerinde de önemli etkileri olduğunu değerlendirmişlerdir. Zorluklarla mücadele edebilme gücü olarak ifade edilebilecek direnç kavramı bir anlamda öğrencilerin motivasyonlarını da yansıtmaktadır. Öğrencilerin yeterlik inançları öğrenme sürecine ne kadar motive olacaklarının da önemli bir belirleyicisi olarak işlev görmektedir (Bandura ve Locke, 2003; Komarraju ve Nadler, 2013). Bu nedenle akademik öz-yeterlik inançları akademik motivasyonun önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Zimmerman, 1995). Bu konuda yapılan bir araştırma, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının motivasyonla ilgili çeşitli yapılar arasında başarıları üzerinde etkisi en yüksek değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Pajares ve Graham, 1999). Alan yazındaki benzer araştırmalar akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarının yanı sıra bilişsel bağlılık, analitik düşünme, akademik taahhüt, strateji kullanımı, analitik düşünme, çaba harcama ve zorluklar karşısında direnç gösterme gibi motivasyon göstergeleri üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir (Iovu, Runcan ve Runcan, 2015; Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu bakımdan akademik öz-yeterlik inançları öğrencilerin eğitsel etkinliklere ne kadar istekli katılacaklarını, bu etkinliklerde ne kadar çaba harcayacaklarını ve zorluklar karşısında ne kadar direnç göstereceklerini etkilemektedir (Schunk, 2003). Benzer şekilde öğrencilerin amaçlarını belirlemelerinde, başarıya ulaşmalarında ve kullandıkları öğrenme stratejilerini düzenlemelerinde de önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman ve diğ., 1992). Kısaca öğrencilerin akademik yetkinliklerine ilişkin inançları ne kadar güçlü olursa o kadar fazla çaba harcarlar ve

zorluklarla mücadele ederler. Kendilerine ulaşabilecekleri gerçekçi hedefler seçerler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan öğrenme stratejilerini daha iyi kullanırlar. Dolayısıyla başarıları da artar. Buna karşın düşük öz-yeterlik ise öğrencilerin performanslarını ve potansiyellerini sınırlandırır (Schunk, 2003; Seifert ve Sutton, 2009).

Son olarak, akademik öz-yeterlik inançları öğrencilerin duygusal tepkileri üzerinden başarılarını etkilemektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklar veya zorluklar karşısında nasıl duygusal reaksiyon göstereceği büyük oranda öz-yeterlik inançlarıyla ilişkilidir. Akademik yetkinliklerine ilişkin inançları düşük olan öğrenciler genellikle yeteneğin doğuştan geldiği ve değiştirilemeyeceği inancına sahiptirler. Buna karşın akademik yeteneklerine güven duyan öğrenciler, yeteneğin değişken olduğuna ve çaba göstererek ilerletebileceğine inanma eğilimindedirler (Komarraju ve Nadler, 2013). Dolayısıyla düşük öz-yeterlik inançlarına sahip öğrenciler başarısız olma ihtimaliyle karşılaştıklarında durumu zihinlerinde büyütürken içinden çıkılmaz gibi algılayabilirler. Bu durum endişe ve stres gibi olumsuz duyguları tetikleyerek sorunları çözme yollarını görmelerini engelleyebilir. Diğer taraftan akademik yeterlik inançları güçlü olan öğrenciler başarısız olsalar dahi gerekli yeteneğe sahip olduklarını düşündükleri için çalışmaktan vazgeçmezler. Böylece endişe ve stres gibi olumsuz duyguları daha az yaşarlar. Kendilerine güven duydukları için zorluklar karşısında daha iyimserdirler. Bütün bunlar ise onların esnek çözüm yollarına ulaşmalarına yardımcı olur (Pajares ve Schunk, 2002; Seifert ve Sutton, 2009).

Yukarıda anlatılanlardan anlaşılacağı üzere akademik öz-yeterlik inançları öğrencileri başarı olma yolunda daha çok çaba harcamaya yöneltir ve potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olan bir güç olarak görülebilir. Bu bakımdan, akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin davranışlarını yönlendiren ve başarılarını etkileyen önemli motivasyonel yapılardan biri olduğu değerlendirilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2008).

Alan yazında akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı ile ilişkisi iki yönden ortaya konmuştur. Doğrudan ilişkilerin incelendiği çalışmalarda, akademik öz-yeterlik inançları ile öğrencilerin akademik performansları ve okul notları arasındaki anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Adeyamo, 2007; Afari, Ward and Khine, 2012; Bresó ve diğ., 2011; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Feldman ve Kubota, 2015; Ferla, Valcke ve Schuyten, 2010; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Honicke ve Broadbent (2016) 2003 ila 2015 yılları arasında farklı kültürlerde yapılmış 53 çalışmanın sonuçlarından hareketle gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışması sonucunda, akademik öz-yeterlik inançları ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla günümüz literatürü akademik öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte akademik öz-yeterlik

inançlarının direnç (Multon ve diğ., 1991), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı (Brady-Amoon ve Fuertes, 2011; Lee ve diğ., 2014), sınav kaygısı (Nie, Lau ve Liao, 2011), başarı amaç yönelimi (Diseth, 2011) ve derslere aktif katılım (Galyon, Blondin, Yaw, Nalls ve Williams, 2012) gibi başarıda rol oynayan değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Yurt dışında yapılmış araştırma bulgularıyla paralel şekilde Türkiye’de yapılmış çalışmalarda da akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarının (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2015; Altun ve Yazıcı, 2011; Doğan, 2015; Şahin, Ogelman ve Ekici, 2011; Yılmaz, Yiğit ve Kaşaracı, 2012) yanı sıra bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanımı (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014), umut (Atik ve Erkan-Atik, 2017), erteleme eğiliminde bulunmama (Balkıs, 2011; Kandemir, 2014), kişilik özellikleri ve içsel kontrol odağı (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016) gibi öğrenci başarısına katkı sağlaması muhtemel bazı değişkenlerle ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle, akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisinde hem direk hem de aracılık etkilerinin göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir. Alan yazında akademik öz-yeterlik inançlarının benlik saygısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (DiGuintia ve diğ., 2013; Tan ve Tan, 2014). Alan yazındaki bulgulardan hareketle, bu çalışmada akademik öz-yeterlik inançlarının akademik benlik kavramının yanı sıra benlik saygısının da başarı ile ilişkisinde aracılık rolü üstlenebileceği değerlendirilmiştir.

2. 1. 5. Benlik Saygısı

Bu çalışmanın benlik ile ilgili diğer bölümlerinde bahsedildiği üzere, benlik birbiriyle ilişkili fakat farklı yapıları içinde barındıran geniş bir kavramdır. Benliğin duygusal ve değerlendirmeye yani kendine değer biçmeye ilişkin yönleri benlik saygısı olarak adlandırılmaktadır (Baumeister, 2013; Gecas, 1982). Benlik saygısı psikolojiyle ilgili alan yazındaki en eski kavramlardan biridir. Bu kavramı ilk öne süren araştırmacılardan olan James (1890: 310) benlik saygısını, bireyin bu dünyadaki yerine ve yaptıklarına bağlı olarak gelişen bir benlik hissi olarak tarif etmiştir. William James’i takip eden araştırmacılar benlik saygısını genellikle bireyin kendine yönelik duyguları ile ilişkilendirmişlerdir. Örneğin Rosenberg ve Simmons’a (1971) göre benlik saygısı bireyin kendi benliğine yönelik duygularını, olumlu ve olumsuz tutumlarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Coopersmith (1969) benlik saygısını, benliğin değerlendirmeye yönelik boyutu olarak ele almaktadır. Ona göre benlik, bireyin çeşitli tutumlarını içinde barındıran soyut bir yapıdır. Bu yapının bir parçası olan benlik saygısı ise bireyin kendi yeteneklerine, karakteristik özelliklerine ve performansına ilişkin değerlendirici (olumlu-olumsuz) tutumlarını ifade etmektedir. Bu

görüşler günümüzde de birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bu bakımdan en geniş anlamıyla benlik saygısı, bireyin kendine ilişkin genel değerlendirmeleri ve tutumları (olumlu ve olumsuz) olarak tanımlanmaktadır (McDonald, 2007; Rosenberg ve diğ., 1995; Santrock, 2012: 315).

Benlik saygısı, yaklaşık 50 yıldır psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi beşeri bilimlerdeki araştırmacıların en çok ilgi duyduğu konuların arasında yer almaktadır. Yapılan bir çalışmada (Bleidorn ve diğ., 2015) bu yapı hakkında otuz beş binden fazla yayının olduğu belirtilmektedir. Sadece Google akademik aramasında dahi (Mart 2017 tarihi itibarıyla) içeriğinde benlik saygısı kavramının yer aldığı yaklaşık 1.700.000, bu kavramın konu başlığı olarak ele alındığı yaklaşık 68.000 çalışmaya ulaşılmaktadır. Bu çalışmalar daha detaylı incelendiğinde, önemli bir kısmının benlik saygısını geliştirmeye yönelik görüş ve önerileri içerdiği görülmektedir. Bu durum, benlik saygısının sosyal bilimler alanında sadece popüler değil aynı zamanda önemli bir kavram olduğunu da ortaya koymaktadır. Hakkında yapılan araştırma sayısının çokluğundan anlaşılacağı üzere benlik saygısı sosyal bilimler açısından önemli bir değişken olmasına rağmen kavramsal açıdan sınırları tam anlamıyla çizilememiştir. Benlik saygısının tam olarak ne anlama geldiği, nasıl geliştiği ve işlevinin ne olduğu gibi temel konularda araştırmacılar arasında itilaflar bulunmaktadır (Brown, 2014: 27-29). Dahası bu kavramın bazı araştırmacılar tarafından benlik kavramı, öz-güven ve öz-yeterlik gibi farklı psikolojik yapılarla aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Brown ve Marshall, 2006; Mruk, 2006: 118; Pullman ve Allik, 2000; Simons, Adriaenssens, Delbroek ve Probst, 2014). Bu nedenle benlik saygısı ile ilgili çalışmalarda öncelikle bu kavramın net bir şekilde tanımlanması gerektiği belirtilmektedir (Mruk, 2013).

2. 1. 5. 1. Benlik Saygısının Kavramsal Çerçevesi

Brown ve Marshall (2006) alan yazında benlik saygısı kavramının genellikle üç farklı anlamı içerecek şekilde kullanıldığını ifade etmektedirler. İlk olarak, benlik saygısı bir karakter özelliği gibi değerlendirilmektedir. Diğer kişilik özellikleri gibi zamana ve duruma göre değişkenlik göstermediğini yani görel olarak kararlı kaldığını vurgulamak amacıyla genel (global) veya karakteristik (trait) benlik saygısı olarak da adlandırılmaktadır. Bu anlamda benlik saygısı bireyin genel anlamda kendine yönelik hangi duygular içinde olduğunu ifade etmektedir. Yüksek benlik saygısı bireyin genel anlamda kendine karşı olumlu duygular içinde olduğu, düşük benlik saygısı ise bireyin kendine karşı orta düzeyde olumlu ya da karışık duygular beslediği anlamına gelmektedir (Brown ve Marshall, 2006; Harter, 1993).

İkinci anlamıyla benlik saygısı bireyin öz-değerine ilişkin duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır. Durumsal benlik saygısı olarak da ifade edilen bu kavramsallaştırma benlik saygısının nispeten kararlı bir yapı olmaktan ziyade önem atfedilen olayların sonuçlarına bağlı olarak dalgalanabileceğini vurgulamaktadır. Burada benlik saygısının düşüren (reddedilme, başarısızlık, boşanma vb.) veya yükselten (terfi, başarı vb.) durumlara bağlı bir anlamı olduğu kastedilmektedir. Son olarak, benlik saygısı bireyin çeşitli yeteneklerini ve özelliklerini değerlendirme biçimini ifade etmek için kullanılmaktadır. Örneğin; bireyin akademik yeteneğinden şüphe duyması düşük akademik benlik saygısını, sportif yeteneklerine güvenmesi yüksek sportif benlik saygısını ifade etmektedir. Bu bakış açısı benlik saygısının bireyin kendine yönelik genel bir değerlendirmesinden çok belli bir alana özgü nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte bu tip bir kavramsallaştırma özgüven ve öz-yeterlik kavramlarıyla oldukça benzerlik göstermektedir (Brown, 2007; Brown ve Marshall, 2006).

Benlik saygısına ilişkin yukarıdaki ayrımlar bu kavramın doğasına ilişkin tartışmaları yansıtması bakımından önemlidir. Bu tartışmalardan ilki benlik saygısının yaşam boyunca istikrarlı ya da kararlı bir süreç izleyen, karaktere benzer bir yapı mı yoksa çevresel şartlara bağlı olarak dalgalanmalar gösteren durumsal bir yapı mı olduğuyla ilgilidir. Bu ayrım, benlik saygısının araştırmalarda nasıl ele alınacağına temel belirleyicilerindedir. Eğer benlik saygısı bir kişilik özelliği gibi kararlı değil de çevresel koşullara bağlı olarak değişen bir yapıda ise bireyler arası farklılık özelliği olarak düşünülmemeli ve davranışları açıklamada kullanılmamalıdır (Trzesniewski, Robins, Roberts ve Caspi, 2003). Bu çalışmada benlik saygısı bireyin akademik başarısını dolaylı yollarla etkileyen bireyler arası farklılık olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla benlik saygısının yaşam boyunca kararlı bir süreç izleyen, karaktere benzer bir yapı olduğuna yönelik bakış açısı bu çalışmanın doğasını daha iyi yansıtmaktadır. Bununla birlikte benlik saygısının durumsal niteliği de göz ardı edilmemektedir.

Benlik saygısının yaşam dönemleri boyunca kararlı bir yapı olması iki anlama gelebilir. Benlik saygısının düzeyi, bireyin yaşamı boyunca çok fazla değişim göstermeden görece olarak sabit kalır ya da zamanla değişir fakat bu değişim herkeste az ya da çok aynı şekilde gözlenir. Bu durum ergenlik gibi normatif bir olayın bütün bireyleri aynı şekilde etkilemesi şeklinde ortaya çıkabilir. Kararlılığın düşük olması ise bireylerin benlik saygılarının zamanla değiştiğini fakat bu değişimde bireyler arası farklılıkların etkili olduğunu gösterir (Trzesniewski ve diğ., 2003). Yaklaşık 300 bin katılımcıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling ve Potter, 2002) sonuçları benlik saygısının kararlı bir yapı olabileceğine yönelik dikkate değer sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre erken yaşlarda benlik saygısı görece olarak

oldukça yüksekken geç çocukluk (9-12 yaş) döneminde kademeli olarak düşmeye başlamaktadır. Bu düşüş toplamda başlangıca göre önemli bir miktar azalarak ergenlik sonuna kadar (18-22 yaş) kadar devam etmektedir. Ayrıca kızlarda daha belirgin olmakla birlikte her iki cinsiyette de görülmektedir. Yetişkinlik döneminde ise benlik saygısı artmaya başlamakta ve 60'lı yaşlarda zirveye ulaşmaktadır. Bununla birlikte yaşlılık döneminde (70 yaşından sonra) benlik saygısında keskin bir düşüş meydana gelmektedir. Alan yazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları (Orth, Maes ve Schmitt, 2015; Orth, Robins ve Widaman, 2012; Orth, Trzesniewski ve Robins, 2010) benlik saygısının yükselmeye veya düşmeye başladığı yaşlarda görülen küçük farklılıklarla birlikte yaşam boyunca benzer bir gelişim eğrisi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Trzesniewski, Donnellan ve Robins'in (2003) yaptıkları meta analiz çalışması bu bulguları desteklemektedir. Bu araştırmacılar 54 araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak benlik saygısının diğer kişilik özelliklerine benzer şekilde yaşam boyunca kararlı bir çizgi izlediği sonucuna varmışlardır. Benlik saygısının yaşam boyunca kararlı olması, yaşamlarının erken dönemlerinde yüksek benlik saygısına sahip olanların ilerleyen dönemlerde de yüksek; düşük benlik saygısına sahip olanların ise ilerleyen dönemlerde de düşük benlik saygısı geliştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla benlik saygısının gelişiminin hayatta kaçınılmaz olan başarılı ve başarısız deneyimlerden bağımsız olabileceğine işaret edilmektedir (Robins ve Trzesniewski, 2005). Bununla birlikte araştırmacıların benlik saygısının hem durumsal hem de karakteristik niteliğini dikkate alan bir kavramsallaştırmaya gitmesinin daha avantajlı olacağı belirtilmektedir. Çünkü benlik saygısını sadece karakter benzeri bir özellik olarak tanımlamak bu yapının çeşitli müdahaleler yoluyla değiştirebileceği ihtimalini göz ardı etmektir. Benzer şekilde sadece duruma özgü bir anlamda kavramsallaştırmak da benlik saygısının gelişim dönemleri boyunca sergilediği kararlılığı açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Trzesniewski ve diğ., 2003).

2. 1. 5. 2. Benlik Saygısının Gelişimi ve Kaynakları

Benlik saygısının nasıl bir gelişim süreci takip ettiği ve hangi kaynaklardan beslendiği konularında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüş ayrılıkları büyük oranda benlik saygısının dayandırıldığı kavramsal çerçevedeki farklılıklardan ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bazı araştırmacılara göre benlik saygısı ahlaki bir boyutu içerirken, bazılarına göre içermemektedir. Bazı araştırmalara göre bireyin öz-değerlendirmelerinin gerçekçi temellere dayanması önemliyken; bazılarına göre bu durum çok da önemli değildir (Campbell, Eisner ve Riggs, 2010).

Gecas (1982) benlik saygısına ilişkin kavramsallaştırmaların ortak noktalarından birinin yetkinlik hissine (yetenek, güç ya da yeterlik) dayalı benlik saygısı ile değer duygusuna dayalı benlik saygısı arasında ayırım yapılması olduğunu belirtmektedir. Yetkinliğe dayalı benlik saygısı bireyin kendisini ne derece yeterli ya da kabiliyetli gördüğüyle ilişkilendirilmektedir (Cast ve Burke, 2002). Örneğin James (1890: 301-311) benlik saygısının bireyin başarılarına ve varsaydığı potansiyeline (beklentilerine) bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bir matematik formülü şeklinde simgeleştirdiği bu bakış açısına göre bireyin elde ettiği başarıların beklentilerine oranı benlik saygısının düzeyini belirlemektedir. Benlik saygısını yetkinlik hissine dayalı olarak görülmesi dikkate değer bir bakış açısı sunsa da bu kavramı tam olarak açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Kazanılan benlik saygısı olarak da adlandırılan (Forsman ve Johnson, 1996) bu yaklaşıma göre teorik olarak başarılar benlik saygısını artırmalı, başarısızlıklar ise düşürmelidir. Süreklilik arz eden başarılar yüksek benlik saygısı, yoğun başarısızlık deneyimleri ise kronik bir düşük benlik saygısı ortaya çıkarmalıdır (Emler, 2001). Çünkü bireyin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar (ör. başarı ya da başarısızlık, kişilerarası kabul ya da red) aynı zamanda bireye performansına yönelik geri bildirim sağlar. Bu geri bildirimler bireyin öz-değerlendirmelerini, öz-değerlendirmeleri ise benlik saygısını etkiler (Brown ve Marshall, 2006). Bununla birlikte bireyin yetkinlik hissiyle benlik saygısı ilişkili olmasına karşın her zaman paralel olmayabilir. Çeşitli konularda (akademik, sosyal vb.) iyi olduğunu düşünen bir birey yine de kendinden hoşnut olmayabilir ve düşük benlik saygısına sahip olabilir (Heatherston ve Wyland, 2003). Örneğin yapılan bir araştırmanın sonuçları (Brown ve McGill, 1989) düşük benlik saygısı olanların çok sayıda olumlu deneyimle karşılaştıklarında benlik saygılarında değişim olmadığı gibi hastalık belirtilerinde de artış ortaya çıktığını göstermektedir. Bunların yanı sıra benlik saygısının deneyimlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği fikri aynı zamanda dinamik bir yapıya sahip olduğu savını da beraberinde getirmektedir. Bu durum da benlik saygısının yaşam boyunca kararlı kalan bir karakter özelliği gibi değerlendirilemeyeceği anlamına gelmektedir (Mruk, 2006).

Benlik saygısına alternatif bir bakış açısı sunan değer temelli yaklaşım, benlik saygısını bireyin sahip olduğu yeteneklerden ziyade kendini ne kadar değerli gördüğü, bir insan olarak kendine ne kadar değer atfettiği ile ilişkilendirmektedir (Cast ve Burke, 2002). Farklı görüşler bulunmakla birlikte, bu bakış açısına göre benlik saygısı çoğunlukla bireyin kendine karşı geliştirdiği bir tutum olarak görülmektedir. Benlik saygısının gelişimi, tutumların oluşum süreçleri ve bireyin çeşitli tutumları (ideal benlik-gerçek benlik) arasındaki fark ile açıklanmaktadır. Bunun yanında yansıtılmış değer (Benlik saygısının başkalarının değerlendirmelerini ve tepkilerini yansıtması) ve rol alma süreci gibi

toplumsal etkilere de vurgu yapılmaktadır (Gecas, 1982; Guindon, 2010; Lawrence, 2006). Bu yaklaşıma göre benlik saygısı genetik ve çevresel faktörlere bağlı olarak yaşamın erken dönemlerinde gelişir. Bir kez oluştuktan sonra bireyin öz-değerlendirmelerini ve benlik saygısını etkiler. Bu durum özellikle birey başarısızlık ya da reddedilme gibi olumsuz deneyimlerle karşılaştığında daha belirgin hale gelir (Brown ve Marshall, 2006; Kwan ve Mandisodza, 2007).

Yukarıda yer alan yaklaşımlar benlik saygısının gelişimi ve kaynaklarına ilişkin farklı süreçlere vurgu yapmakla birlikte bu yapıyı çevresel faktörlerle ilişkilendirmiştir. Davranışsal genetik alanında yapılan çalışmalarla birlikte yeni bir alternatif görüş ortaya çıkmıştır. Zekâ, yaratıcılık ve kişilik gibi temel niteliklerdeki bireysel farklılıkların genetik faktörlerle ilişkili olduğu düşüncesi araştırmacıları benlikle ilgili yapıların kalıtım ile ilişkisini araştırmaya yönlendirmiştir. Özellikle 1990'lardan itibaren benlik saygısına gelişimsel süreçlerin katkısıyla ilgili tartışmalara genetik ve nörolojik etkiler de dâhil edilmiştir (Harter, 2006). Kamakura, Ando ve Ono (2007) tarafından yapılan çalışma, benlik saygısının yaklaşık %30'unun kalıtımsal faktörlerle açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Farklı çalışmalardan elde edilen bulgular da benlik saygısı üzerinde çevresel faktörlerin yanı sıra kalıtımsal faktörlerin de etkin rol oynadığına yönelik dikkate değer sonuçlar sunmaktadır (Neiss, Sedikides ve Stevenson, 2006; Raevuori ve diğ., 2007). Bu ve benzeri bulgulardan hareketle başarı/başarısızlık deneyimleri, ebeveyn tutumları, genetik faktörler, etnik köken ve sosyal etkiler gibi çevresel faktörlerin yanında kalıtımsal faktörlerin de benlik saygısının önemli bir kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Emler, 2001).

2. 1. 5. 3. Benlik Saygısının Başarıdaki Rolü

Cast ve Burke'ye (2002) göre benlik saygısıyla ilgili araştırmalar üç farklı kavramsallaştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilkinde, benlik saygısı bir sonuç (bağımlı) değişkeni olarak ele alınmaktadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar benlik saygısını geliştiren ve engelleyen süreçlere odaklanmaktadırlar. İkinci yaklaşımda benlik saygısı bir sebep (bağımsız) değişken olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, bireyin benliğine yönelik olumlu değerlendirmeleri koruma ya da artırma güdüsüyle hareket ettiği varsayımına dayanılarak benlik saygısı bir içsel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Son türdeki çalışmalar ise benlik saygısının bireyi olumsuz deneyimlerin etkilerinden koruyan bir tampon işlevi gördüğü varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Benlik saygısının bakış açısındaki farklılıklara bağlı olarak nasıl hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak ele alındığı karşılıklılık kavramı ile açıklanmaktadır. Buna göre, benlik saygısı ile duygular karşılıklı olarak birbirini

beslemektedir. Konuya daha bilişsel bir bakış açısıyla yaklaşan araştırmacılar ise benlik saygısını performansı tanımlayabilen, değerlendirebilen ve etkileyebilen özel bir bilgi türü olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre benlik saygısı, bireyin benlik sistemi üzerinde düzenleyici bir rol oynamaktadır (Heatheron ve Wyland, 2003; Mruk, 2006: 94).

Benlik saygısının bir sebep mi yoksa sonuç mu olduğu, başka bir anlatımla davranışlardan etkilendiği mi yoksa onları etkilediği mi sorularına verilen cevaplar araştırmacıların bakış açılarına göre değişmektedir. Brown ve Marshall (2006) benlik saygısının işlevine ilişkin iki yaklaşım önermektedirler. Bunlardan ilki olan aşağıdan yukarıya modele göre benlik saygısı bireyin başarı ve başarısızlıklarının sonuçlarına bağlı olan öz-değerlendirmelerine göre oluşmaktadır. Kısaca, bir sonuç değişkeni olarak işlev görmektedir. Diğer yaklaşım olan yukarıdan aşağıya modele göre ise benlik saygısı erken yaşlarda oluşarak bireyi yaşamı boyunca etkilemektedir. Başka bir ifadeyle bir sebep değişkeni olarak işlev görmektedir. Brown, Dutton ve Cook'un (2001) bu modeli sınıadığı çalışmalarının sonuçları, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin kendilerini daha olumlu özelliklerle tanımladıklarına ve başarısızlığa sebep olabilecek olumsuz özellikleri kendilerinde görmeme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Bu çalışmada, yukarıdan aşağıya yaklaşım benimsenmiş ve benlik saygısı bir sebep değişkeni olarak değerlendirilmiştir.

Benlik saygısı ve akademik başarı bağlamında değerlendirildiğinde, alan yazında yukarıdaki her iki görüşü de destekleyen bulgular olduğu görülmektedir. Bu eğitim araştırmalarında yer edinmeye başladığı ilk yıllarda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular benlik saygısının akademik başarı ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir (E. M. Skaalvik, 1983; Gordon, 1977; Maqsud, 1983). Bununla birlikte son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda benlik saygısı ile akademik başarı arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişkiler olduğu gözlenmiştir (Cros ve Vick, 2001; Dubois, 2001; DuBois, Felner, Brand ve George, 1999; Zimmerman, Copeland, Shope ve Dielman, 1997). Bununla birlikte bazı çalışmalarda ise yüksek benlik saygısının bireyin akademik başarısına katkı sağladığı bulunurken (Olanrewaju, 2014; Stupnisky ve diğ., 2007) bazı çalışmalarda ise tam tersi şekilde bireyin başarısının benlik saygısının düzeyi üzerinde etkili olduğu değerlendirilmiş (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral ve Pedro, 2002; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005), bazılarında ise iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hoge, Smit ve Crist, 1995; Osborne, 1995; Van Laar, 2000). Pullman ve Allik'e (2008) göre benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki ilkokul yıllarında anlamlı iken ilerleyen yıllarda bu iki değişken arasındaki ilişki düşmeye başlamaktadır. Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs (2003) ise benlik saygısı ile akademik başarı

arasında orta düzeyde ilişkiler olmasına rağmen çok az çalışmada benlik saygısının akademik başarıya etkisinin gözlemlendiğini ortaya çıkarmışlardır.

Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert (2006) benlik saygısı ile temel kaynağını benlik kavramından alan diğer değişkenler arasında dinamik bir etkileşim olduğuna dikkat çekmektedirler. Alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçları benlik saygısının akademik benlik kavramı (Arens, Yeung, Nagengast ve Hasselhorn, 2013; Soufi ve diğ., 2014) ve öz-yeterlik inançları (Afari ve diğ., 2012; Di Giunta ve diğ., 2013) üzerinden akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da yurt dışında yapılmış araştırmaların bulguları ile paralel şekilde benlik saygısı ile akademik başarı arasında bazı çalışmalarda benlik saygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (Aydoğan ve Özbay, 2012) bazılarında ise düşük (Yılmaz, Yiğit ve Yurt, 2012) ve orta düzeyde (Duru ve Balkıs, 2014) ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte yüksek benlik saygısının akademik erteleme (Balkıs ve Duru, 2010), kaygı (Kandemir, 2012) ve kendini engelleme stratejileri (Üzbe ve Bacanlı, 2015) gibi başarıya ket vuran etmenler üzerinde engelleyici bir işlevi olduğuna işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazındaki tartışmalara karşın günümüzde benlik saygısı bireyin gelişimi açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir (Swann, Chang-Schneider ve McClarty, 2007). Alan yazındaki araştırma sonuçları ve görüşlerden hareketle bu çalışmada sınanacak modelde benlik saygısının akademik benlik algısı ve akademik öz-yeterlik inancı üzerinden akademik başarıyı açıklayacağı değerlendirilmektedir.

2. 1. 6. Öğrenci Bağlılığı

Okul, toplumun kültürel mirasının kuşaktan kuşağa aktarıldığı ve gelecekte ihtiyaç duyacağı insan gücünün yetiştirildiği toplumsal bir sistemdir. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik geleceğinin garantisi niteliğinde olan bu sistemin sağlıklı ve verimli bir şekilde işlemesi için öğretmenler, yöneticiler, politika yapıcılar ve aileler kadar öğrencilerin de yerine getirmeleri gereken birtakım görevler bulunmaktadır. Derlerde çaba gösterme, ödevlerini zamanında yapma, devamsızlık yapmama, okul kurallarına uyma ve sınıf düzenini bozucu davranışlardan kaçınma gibi istendik öğrenci davranışları aynı zamanda toplumun ve eğitimcilerin nazarında iyi bir öğrencinin profilini çizer. İlkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde öğretmenler, öğrencilerden derslere aktif katılmalarını, kendilerini sürece vermelerini ve öğrenmeyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerini beklerler. Ne var ki bütün öğrencilerde böyle bir sorumluluk hissiyatı gözlenmez. Aynı eğitim ortamını ve benzer uyaranları paylaşmalarına rağmen bir okuldaki veya sınıftaki öğrenciler okula karşı çok farklı tepkiler göstermektedirler. Bu şekilde

öğrencilerin derslere aktif katılma, okulla ilgili görevleri eksiksiz yerine getirme, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve genel olarak okula karşı olumlu tutumlar geliştirme gibi kendilerini eğitim sürecine ne kadar adadıklarını yansıtan duygusal ve davranışsal tepkileri öğrenci bağlılığı (student engagement) olarak ifade edilmektedir (Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gibbs ve Poskitt, 2010; Johnson, 2008). Ayrıca alan yazında yer alan akademik bağlılık, sınıf içinde bağlılık, okul bağlılığı ve akademik sorumluluk kavramlarıyla eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Doğan, 2014; Fredricks ve diğ., 2011).

Literatürde ilk defa 1980'li yıllarda adı geçmeye başlayan öğrenci bağlılığı kavramının ortaya çıkmasında 21. yüzyıl eğitim felsefesini etkileyen birtakım araştırma ve gözlemlerin etkisi bulunmaktadır (Appleton ve diğ., 2008). Alan yazında öğrencilerin eğitime yönelik faaliyetlere harcadıkları zaman ve enerjinin öğrenme düzeyleri ve kişisel gelişimlerinin önemli yordayıcıları arasında yer aldığına yönelik görüşlerin ortaya çıkması bunların ilkidir (Burch, Heller, Burch, Freed ve Steed, 2015; Kuh, 2001). İkincisi ise birçok öğrencide okulun akademik ve sosyal boyutlarına karşı bıkkınlık, ilgisizlik, düşük motivasyon düzeyi ve okul ortamında sıkılma gibi olumsuz tutum ve davranışlara dair gözlemlerin artmasıdır (Appleton ve diğ., 2008). Böylece öğrenci bağlılığı kavramı düşük akademik başarı, okuldan uzaklaşma ve uzun vadede okul terkine yol açabilecek olumsuz tutum, duygu ve davranışları anlamamanın ve azaltmanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır (Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks ve diğ., 2004). Buradaki temel fikir okul başarısızlığı açısından risk grubundaki öğrencilerin, bağlılık davranışlarını artırarak eğitsel performanslarını yükseltmektir (Finn ve Zimmer, 2012).

2. 1. 6. 1. Öğrenci Bağlılığının Teorik Çerçevesi

Yukarıda kısaca açıklandığı üzere öğrenci bağlılığının en temel göstergeleri öğrencilerin okul ortamında sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkilerdir. Dolayısıyla bu kavramı daha iyi anlayabilmek için bağlılık göstergesi duygu ve davranışların altında yatan motivasyonel süreçler dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda öğrenci bağlılığı kavramı Deci ve Ryan (1980) tarafından geliştirilen öz-belirleme teorisi ile ilişkilendirilmektedir (Fried ve Konza, 2013; Reeve, 2012; Reeve ve Lee, 2014).

Öz-belirleme kuramında, insan davranışlarını açıklamada farklı motivasyon türleri ile bireyin içsel kaynaklarının önemine vurgu yapılır ve insanların özgürce seçtikleri ve baskı ya da zorunluluk hissederek yaptıkları eylemlerinin altında yatan motivasyonel süreçlerin ayrımı yapılmaya çalışılır (Ryan ve Deci, 2000; Wehmeyer, 2003). Ayrıca evrensel psikolojik ihtiyaçlar, yaşam amaçları ve istekler, enerji ve zindelik, bilinçli olmayan

süreçler, kültürün motivasyonla ilişkisi, sosyal çevrenin motivasyon üzerindeki etkisi, duygu, davranış ve iyi oluş gibi temel konularla da ilgilenilir (Deci ve Ryan, 2008).

Çağdaş motivasyon teorilerinin büyük çoğunluğu motivasyonu bir bütün olarak ele alır ve belirli davranışları bireylerin toplam motivasyon düzeyi ile açıklamaya çalışır. Oysa öz-belirleme kuramına göre bireylerin toplam motivasyon düzeyleri gibi motivasyon türleri de birbirinden farklılık gösterir. Psikolojik sağlık, iyi oluş, verimli çalışma ve anlayarak öğrenme gibi kritik süreçlerin açıklanmasında, bireyin toplam motivasyon miktarından ziyade hangi motivasyon türü ile güdülendiği daha önemlidir (Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Ryan, 2008). Teorinin başlangıç yıllarında içsel ve dışsal olmak üzere iki tür motivasyondan söz edilmekteydi. Fakat daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar bunun sadece iki tipe indirgenemeyeceğini, içsel ve dışsal motivasyon haricinde ego temelli birtakım motivasyon türlerinin de varlığını ortaya koymuştur (Deci, 1972; Gagné ve Deci, 2014).

Öğrencilerin motivasyonları, öğretmen tutumları ve okul ortamı gibi dışsal koşullarla ilişkilendirilir. Oysa öğrenciler çevresel koşullardan bağımsız olarak işlev gösteren ihtiyaçlar, amaçlar, ilgiler ve değerler gibi içsel motivasyon kaynaklarına da sahiptirler (Reeve, 2012). Motivasyonun içsel kaynaklarına odaklanan öz-belirleme kuramında her bireyin eylemlerinde kendi adına karar verme (özerklik), çevresiyle başa çıkabilme konusunda kendini yeterli hissetme (yetkinlik) ile destekleyici ve tatmin edici sosyal ilişkilerde bulunma (ilişkili olma) gibi evrensel psikolojik ihtiyaçlarla dünyaya geldiği iddia edilmektedir (Cihangir-Çankaya, 2009; Kocayörük, 2012). Bu temel ihtiyaçlar, araştırmacıların ve uygulayıcıların hem öğrencilerin motivasyonlarını hem de bu motivasyonlarının ürünü olan bağlılıklarını anlamalarına yardımcı olur (Fried ve Konza, 2013; Reeve, 2012).

2. 1. 6. 2. Öğrenci Bağlılığının Tanımı

Alan yazındaki önemi giderek artmasına karşın, öğrenci bağlılığı kavramının eğitim psikolojisi ve gelişim psikoloji ile ilgili tanımı tartışmalı bir konudur. Alan yazında yer alan öğrenci bağlılığı tanımlarında genellikle eğitim ile ilgili aktivitelere ilgi gösterme, aktif katılma ve kendini adanma gibi temaların vurgulandığı belirtilmektedir (Guthrie, Wigfield ve You, 2012). Buna rağmen araştırmacıların üzerinde fikir birliğine vardığı, standart hâline gelmiş bir tanım bulunmamaktadır. Sosyal bilimler alanında yer alan diğer birçok psikolojik değişkende olduğu gibi öğrenci bağlılığının tanımı konusunda da araştırmacılar arasında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Appleton ve diğ., 2008).

Alan yazında öğrenci bağlılığının farklı boyutlarına vurgu yapan birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlar genel olarak iki kategoriye ayrılabilir. İlk grupta yer alan tanımlarda çoğunlukla gözlenebilen öğrenci davranışlarına vurgu yapılmaktadır. Bu kavram üzerinde ilk çalışan araştırmacılardan olan Astin (1984) öğrenci bağlılığını fiziksel ve psikolojik enerjinin çeşitli genel (genel olarak öğrenme yaşantıları gibi) ve özel (belli bir sınav gibi) objelere yönlendirilmesi olarak tanımlayarak öğrencinin akademik çalışmalarının niceliğini ve niteliğini bağlılık düzeyinin göstergesi olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde Kuh da (2009) öğrenci bağlılığını yüksek not gibi istenen sonuçlara ulaştıracak gözlenebilir öğrenci davranışları ile ilişkilendirmektedir. Buna göre öğrenci bağlılığı eğitsel açıdan yararlı olan çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere harcanan zaman ve çabayı ifade etmektedir. Bu davranışlar aynı zamanda zorluklara karşı direnç, okul notları ve okul memnuniyeti gibi çeşitli duygusal sonuçları da beraberinde getirmektedir (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2007). Araştırmacıların yanında öğrenci bağlılığı üzerine araştırma yapan çeşitli kuruluşların yaptığı tanımlarda da benzer bir eğilim göze çarpmaktadır. Amerika'da faaliyet gösteren Ulusal Öğrenci Bağlılığı Araştırma Enstitüsü (The National Survey on Student Engagement [NSSE]) ve Öğrenci Bağlılığı Kolej Araştırmaları Topluluğu (Community College Survey on Student Engagement [CCSSE]) öğrenci bağlılığını, öğrencilerin etkili eğitim uygulamalarını içeren etkinliklere katılma sıklıklarına, sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen çeşitli aktivitelere ve etkileşim çalışmalarına ilgi düzeylerine bağlı olarak değerlendirmektedir (Barkley, 2010: 4).

İkinci grupta yer alan tanımlarda ise araştırmacılar gözlenebilir davranışların yanında gözlenemeyen nitelikteki psikolojik süreçleri de bağlılık kavramının içine katmaktadırlar. Bunlardan biri olan Chapman'a (2003) göre öğrenci bağlılığı eğitim sürecinde yer alan aktivitelere katılma ile ilgili bir kavram olmasına rağmen okul kurallarına uyma, derse katılma ve öğretmenin talimatlarını yerine getirme gibi okulda öğrenciden beklenen rutin görevleri yerine getirmekten daha fazlasını ifade etmektedir. Öğrencilerin bu aktivitelere katılmadaki gönüllülük ve isteklerinin düzeyi de bağlılık kavramının kapsamında değerlendirilebilir. Benzer bir bakış açısını benimseyen Marks da (2000) öğrenci bağlılığını kavramsallaştırırken öğrencilerin eğitsel aktivitelere katılmalarının yanında bu aktiveler esnasındaki ilgi ve dikkat düzeyleri ile ne kadar çaba harcadıklarını kapsayan psikolojik süreçlere de vurgu yapar. Bu bakış açısıyla öğrenci bağlılığını öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine hem davranışsal hem de duygusal olarak aktif katılmaları şeklinde tanımlar. Başka bir tanıma göre ise öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenmeye, anlamaya, akademik bilgi ve becerilere hâkim olmaya yönelik psikolojik yatırımını ifade eder (Newman ve diğ., 1992: 13).

İlgili literatürde yukarıda yer alan tanımlar dışında birçok öğrenci bağlılığı tanımı yer almaktadır. Alan yazındaki öğrenci bağlılığı tanımlarını inceleyen Gibbs ve Poskitt (2010) bu tanımların çoğunun öğrenci bağlılığını tam anlamıyla kapsamadığı kanaatine varmışlardır. Bu nedenle farklı tanımların içeriğinde yer alan temalardan hareketle ortak bir tanım geliştirmeye çalışmışlardır. Buna göre öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okula, öğretmenlerine ve okul arkadaşlarına olan aidiyet duygularını, eğitsel seçimler yapma ve bunları uygulama kapasitelerine olan güvenlerini, öz-yeterlik inançlarını içermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerdeki başarı yönelimlerini, öğrenme aktivitelerindeki çabalarını, öğrenmeye karşı ilgi ve konsantrasyon düzeylerini, genel anlamda öğrenmeyi eğlenceli bir aktivite olarak mı yoksa bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için katlanılması gereken bir şey olarak mı gördüklerini de kapsayan çok boyutlu bir yapıdır.

2. 1. 6. 3. Öğrenci Bağlılığı Teorileri

Öğrenci bağlılığıyla ilgili ilk çalışmalarda bu kavram çoğunlukla tek bileşenli modeller yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu modellerde öğrenci bağlılığı genellikle öğrenme sürecine aktif katılma ve ödevlerini zamanında bitirme gibi somut göstergelere bağlı olarak betimlenmiştir. Bu davranışların ortaya çıkmasında ise ya okul ortamı gibi çevresel faktörlerin ya da temel ihtiyaçların karşılanması gibi içsel dinamiklerin önemi üzerinde durulmuştur (Finn ve Zimmer, 2012). İlerleyen yıllarda davranışsal göstergelerin yanında farklı bileşenlerin de yer aldığı çok boyutlu modeller geliştirilmiştir.

Öğrenci bağlılığını çok boyutlu bir yapı içinde açıklayan ilk model Finn (1989, 1993) tarafından geliştirilen katılım-özdeşim modelidir (participation-identification model). İki boyutlu bir yapıya sahip olan bu modelde öğrenci bağlılığı katılım adı verilen bir davranışsal (öğretmene dikkatini verme, derse katılma, ödevleri yapma vb.) bileşen ve özdeşim adı verilen bir duygusal (okulla özdeşim, aidiyet, öğrenmeye değer verme) bileşenden oluşmaktadır. Dolayısıyla bir öğrencinin ne kadar başarılı olacağı okulla ilgili aktivitelere aktif katılma düzeyine ve okulla kurduğu özdeşim hissine ne kadar güçlü olduğuna bağlıdır. Katılım-özdeşim modeline göre iki bileşen karşılıklı olarak birbirini etkileyen döngüsel bir işleve sahiptir. Buna göre bağlılık okula devam etme, sorulara cevap verme ve ödevlerini yapma gibi basit katılım davranışlarıyla başlar. Olumlu ve destekleyici koşullar altında bu davranışlar gelişir, öğrenciler okula karşı aidiyet hissederler ve okulla özdeşim geliştirirler. Böylece derslerde başarılı olma ve öğretmen takdiri gibi başarı göstergelerine daha çok değer verirler. Bu olumlu duygular da katılım davranışlarını besler (Finn, 1993; Trowler, 2010). Öğrencilerin katılımcı olmayan davranış

örüntüleri ise duygusal açıdan okuldan soğumaya yol açar. Bu durum da okuldan uzaklaşmayı ve aynı zamanda okul terkini beraberinde getirir (Reschly ve Christenson, 2012).

Katılım-özdeşim modelinin ardından ortaya çıkan görüşlerde öğrenci bağlılığı yine çok boyutlu modeller yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin akademik aktivitelere harcadıkları çaba ve zaman önemli olmasına rağmen öğrenci bağlılığını tek başına açıklamada yetersiz görülmüştür. Araştırmacıların çoğu bu kavramın katılımcı davranışlar ve bazı duygusal bileşenler olmak üzere en az iki boyutu içerdiği konusunda hemfikirlerdir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar bu kavramın içeriğine yeni boyutlar eklemiştir (Reschly ve Christenson, 2012).

Fredricks ve diğerleri (2004) öğrenci bağlılığı ile ilgili geçmiş araştırmaların sonuçlarına dayanarak çok boyutlu bir model geliştirmişlerdir. Bu araştırmacılara göre öğrenci bağlılığı davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık olmak üzere üç boyutu içermektedir. Buna göre öğrencilerin akademik, sosyal ve müfredat dışı etkinliklere katılma durumunu içeren davranışsal bağlılık kavramı öğrencilerin eğitim sürecinin içinde ne düzeyde yer aldığı hakkında fikir verir. Bu açıdan davranışsal bağlılık öğrencilerin başarıya ulaşmaları ve okul terklerinin önlenmesi açısından oldukça önemli bir kavramdır. İkinci boyut olan duygusal bağlılık öğrencilerin eğitim ortamlarına karşı mutluluk, üzüntü ve sıkılma gibi çeşitli hissi tepkilerini ifade etmektedir. Bu bağlılık türü öğrencilerin okulla bir bağ kurmasını sağlamaktadır ve akademik çalışmalara ne derece gönüllü katılacaklarının belirleyicisi olarak görülmektedir. Üçüncü boyut olan bilişsel bağlılık çoğu kişinin yeterli gördüğünden daha fazlasını öğrenmek için çaba harcamayı ve öğrenme sürecinde çeşitli öz-düzenleme becerilerinin kullanımını ifade eder. Bir anlamda öğrencilerin kendilerini eğitim sürecine ne kadar adadıklarının bir göstergesidir (Warr, 2012).

Öğrenci bağlılığının çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırıldığı bir başka model Appleton, Christenson, Kim ve Reshly (2006) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılara göre öğrenci bağlılığı akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik bağlılıklar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu model kısmen Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen modele benzemektedir. Bilişsel bağlılık kavramı her iki modelde de aynı anlamı içermektedir. Psikolojik bağlılık ise duygusal bağlılıkta yer alan olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra okulla özdeşim hissi ve aidiyet gibi farklı psikolojik süreçleri de içine almaktadır. Bununla birlikte gözlenebilen öğrenci davranışlarını ifade eden davranışsal bağlılık bu modelde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki olan akademik bağlılık eğitimle ilgili aktivitelere zaman harcama, yüksek diploma notu ve ev ödevlerini yapma gibi doğrudan öğrenme süreci ile ilgili durumları ifade etmektedir. Buna karşın davranışsal bağlılık ise

okula devam ve müfredat dışı aktivitelere katılma gibi öğrenme süreci ile doğrudan ilişkili olmayan durumları kapsamaktadır (Appleton ve diğ., 2006).

Yukarıda kısaca anlatılan teorilerin yanında alan yazında sosyal (Finn ve Zimmer, 2012) ve ilişkisel bağlılık (Heather, Summers ve Miller, 2012) gibi farklı öğrenci bağlılığı türlerinin tanımlandığı modeller de bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada öğrenci bağlılığı Fredricks ve diğerlerinin (2004) kavramsallaştırdığı şekilde ele alındığından diğer modellere yer verilmemiştir. Bu araştırmacılara göre her öğrencinin bağlılık düzeyi aynı olmadığı gibi bir öğrencinin bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık düzeyi de aynı seviyede gelişmemiş olabilir. Bir öğrencinin davranışsal bağlılığı çok yüksekken bilişsel bağlılığı görece daha düşük olabilir. Bu nedenle öğrencilerin bağlılık düzeyi değerlendirilirken her bir boyut ayrı ayrı araştırılmalı ancak bu boyutların birbirleriyle ilişkili olduğu ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle öğrenci bağlılığı kavramının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla aşağıda bu kavramın içeriğini oluşturan bağlılık türleri daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2. 1. 6. 4. Öğrenci Bağlılığının Boyutları

Bu araştırmanın teorik çerçevesi doğrultusunda öğrenci bağlılığının davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılıklardan oluşan üç boyutlu bir yapı sergilediği kabul edilmiştir. Bunlardan ilki olan davranışsal bağlılık en genel anlamıyla bir öğrencinin eğitim ortamında kendisinden beklenen davranış normlarına ne kadar uyduğunu ifade etmektedir (Trowler, 2010). Dolayısıyla davranışsal bağlılık ölçülebilen ve gözlenebilen davranışlarla ilişkilidir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin eğitim sürecinde ne kadar aktif ve ilgili olduklarıyla ilgili kaba bir değerlendirme sağlar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Eğitim ortamları düşünüldüğünde davranışsal bağlılık üç farklı alanda gözlenen davranışları içine almaktadır. Bunlardan ilki okula vaktinde gelme, okul araç gereçlerini düzgün kullanma, okulda koşmama ve kavga etmeme gibi okulun genel kurallarına uygun hareket etmeyi içeren davranışlardır. İkincisi derse katılma, ödevlerini yapma ve sınıf içi tartışmalara katılma gibi akademik konulardaki olumlu davranışlardır. Sonuncusu ise spor etkinlikleri ve öğrenci meclisi gibi müfredat dışı eğitsel aktivitelere katılmayı içeren davranışlardır (Fredricks ve diğ., 2004).

Öğrencilerin okul içindeki olumlu ve olumsuz davranışları öğrencilerin bağlılık düzeyi hakkında fikir verse de tek başına güvenilir bir gösterge olarak değerlendirilemez. Çünkü ancak bağlılık düzeyi belirgin şekilde düşük olan öğrenciler sınıfın huzurunu bozarlar, derse gelmezler ya da verilen ödevleri yapmazlar. Çoğunlukla öğrenciler düşük bağlılığa sahip olsa da okulda düzgün davranışlar sergilerler. Bununla birlikte bu öğrenciler derslere

karşı çok az heyecan duyarlar ve sorumluluk üstlenirler (Newman ve diğ., 1992: 12). Bu öğrenciler öğretmenin söylediklerine odaklanmış ve dikkatle dinliyormuş gibi görünmelerine rağmen bu esnada başka şeyler düşünüyor olabilirler. Dolayısıyla davranışsal bağlılık eğitim ortamında önemli bir yer tutmasına rağmen tek başına yeterli değildir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu nedenle öğrenci bağlılığını değerlendirirken öğrencilerin öğrenmeye ne düzeyde psikolojik yatırım yaptıklarını da göz önünde bulundurmak gerekir (Newman ve diğ., 1992: 12). Öğrencilerin öğrenmeye olan psikolojik yatırımları bilişsel bağlılık kavramıyla ifade edilir. Bilişsel bağlılık en basit anlatımla başarılı olmak için gerekli asgari koşulları (geçer not almak vb.) yerine getirmeyle yetinmemeyi, yeni şeyler öğrenmek, karmaşık ve zor konuları harcamak için daha fazla zihinsel enerji harcamayı ifade eder. Bilişsel bağlılığı yüksek öğrenciler, konuyu daha iyi anlamak için sorular sorarlar, öğrenmesi zor bir konuyla karşılaştıklarında kolayca pes etmezler, ders kitaplarının yanında ek kaynaklardan yararlanırlar, geçmişte öğrendikleri bilgileri tekrar ederler ve öğrenme sürecinde öz-düzenleme becerilerini aktif olarak kullanırlar (Finn ve Zimmer, 2012). Bu bakımdan bilişsel bağlılık öğrencilerin eğitim sürecindeki motivasyonlarının ve öğrenme etkinliklerine aktif katılma düzeylerinin bir göstergesidir (Skinner ve Pitzer, 2012). Aynı zamanda öğrencilerin bu aktivitelere ne kadar ilgi duyacaklarının ve bu aktivelere katılmaya ne kadar istekli olacaklarının da belirleyicisidir. Öğrencilerin kendi isteği ve ilgisinin olmadığı durumlarda öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur. Dolayısıyla akademik başarı için asgari düzeyde bilişsel bağlılık gereklidir (Bingham ve Okagaki, 2012).

Bilişsel bağlılık öğrencilerin eğitim ortamındaki davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte davranışların ortaya çıkmasında duygusal süreçler de en az bilişsel süreçler kadar etkilidir. Öğrencilerin eğitim ortamındaki olumlu ve olumsuz hisleri duygusal bağlılık olarak ifade edilir. Daha kapsamlı bir ifadeyle ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına, eğitim ortamına ve genel olarak okulun kendisine karşı geliştirdikleri olumlu ve olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır (Fredricks ve diğ., 2004). Bazı araştırmacılara göre ise bu kavram öğrencinin okulda önemli biri olduğunu ve okuldaki başarılarından dolayı takdir gördüğünü hissetme duygusunu ifade etmektedir (Finn, 1989). Öğrencilerin olumlu duyguları başka bir ifadeyle duygusal bağlılıkları okulla bir bağ kurmalarını sağlar. Duygusal bağlılığı yüksek öğrenciler, kendilerini okulun bir parçası olarak görürler ve bu his hayatlarında önemli bir yer tutar. Bu öğrencilere göre okul devam zorunluluğundan dolayı gidilen bir yer değil hayatları boyunca işlerine yarayacak birtakım becerileri edinmelerini sağlayacak önemli bir öğrenme ortamıdır (Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks ve diğ., 2004). Bu bakımdan duygusal bağlılık, öğrencilerin

eğitim aktivitelerine olan gönüllülüklerinin ve davranışsal bağlılık düzeylerinin önemli bir belirleyicisidir (Skinner ve Pitzer, 2012).

Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlılıklarını anlamlandırmanın temelinde yatırım ve taahhüt kavramları yer almaktadır. Çünkü bağlılığın her alt boyutu azdan çoğa doğru sıralanabilecek farklı düzeylerde ortaya çıkar. Örneğin davranışsal bağlılık en basit düzeyde, verilen görevleri yapmak ve kurallara uymaktan en üst düzey sorumluluk olan öğrenci meclisine katılmaya kadar birçok davranışı içine alır. Duygusal bağlılık da basit bir okulu sevmeye duygusundan okulla derin bir bağ kurmaya kadar çeşitli duygusal seviyeleri içerir. Benzer şekilde bilişsel bağlılık da öz-düzenleme becerilerini ezbere uygulamaktan bu stratejileri derin bir anlayış ve kavrayışla yerine getirmeye kadar çeşitli bilişsel düzeyleri içerir. Bu nedenle öğrencilerin bağlılığın her alt boyutuna yaptıkları psikolojik yatırım ölçüsünde onunla ilgili bağlılık düzeyleri de gelişecektir (Fredricks ve diğ., 2004). Öğrenci bağlılığının her bir alt boyutu ve bu alt boyuta ilişkin göstergelerine ilişkin örnekler aşağıdaki tabloda listelenmiştir. Öğrencilerin bağlılık hislerindeki farklılıklar bu tablo yardımıyla daha iyi anlaşılabilir.

Tablo 2. Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Göstergeleri (Gibbs ve Poskitt, 2010)

Bağlılığın Boyutu	Boyutun İçinde Yer Alan Bileşenlere Örnekler
Davranışsal	Aktif katılım Hazır bulunuşluk Göreve hazır olma Olumlu davranış Kurallara uyma Çaba, sebat, konsantrasyon, dikkat, Okulla ilgili aktivitelere katılım
Duygusal	Öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademik aktivitelere ve okula karşı pozitif ve negatif tepkiler Öğrenci tutumları Öğrenmenin değerine ilişkin algı İlgi duyma ve hoşlanma Mutlu olma Kimliğini okul ile özdeşleştirme Kendini bir okula ait hissetme
Bilişsel	Öğrenmeyi seçmek Çaba harcamaya istekli olma Özen gösterme (tüm benliğiyle sürece katılma) Öz-düzenleme Hedef belirleme Bilişüstü stratejiler kullanma Etkinlikte bulunma hissi Zorluklara karşı dirençli olma ve sebat gösterme Mücadele etmeyi seçme

Öğrenmeye olan yatırım ve taahhüdün artması



2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışmanın literatür taramasında öncelikle akademik başarı kavramı ve bu kavramın birey ve toplum açısından önemi değerlendirilmiştir. Geçtiğimiz yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler toplumların yaşam biçimlerinin yanı sıra ekonomik faaliyetlerini de derinden etkilemiştir. Gelişmiş ülkelerde, sanayi üretiminin yerini bilgi üretimine bırakmasıyla birlikte toplumun ve ekonominin işgücü talepleri de daha nitelikli ve eğitim düzeyi yüksek çalışanlara odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime erişim giderek yaygınlaşmasına karşın eğitim seviyesine bağlı sosyo-ekonomik farklılıklar da giderek derinleşmiştir. Bu nedenlerle günümüzde eğitim başarısının toplumun kalkınmasının yanı sıra bireyin gelişimi ve toplumda yer alacağı konum açısından da çok önemli olduğu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de son 20 yılda eğitime büyük yatırımlar yapılmasına karşın başarı anlamında istenilen noktaya ulaşılamadığı anlaşılmıştır. Ulusal sınavlarda yapılan ortalama netlerinin düşüklüğünün yanında uluslararası kuruluşlarca yapılan değerlendirme sınavlarında da anlamlı bir gelişme kaydedilememiştir. Bu bakımdan, akademik başarıyla ilgili çalışmaların teorik arka planın genişletilmesinin, pratikteki uygulamalara olası katkıları bakımından anlamlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın taramasında; akademik başarı, yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik ve öğrenci bağlılığı kavramlarının tanımları, teorik çerçeveleri, nedenleri ve bu kavramların birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada akademik başarı, öğrencinin ders ve sınav başarısını ifade eden bir kavram olarak ele alınmıştır. Eğitim araştırmalarında bu kavramı betimlemek için yılsonu ortalaması, dönem ortalaması veya belli bir dersin ya da sınavın notu gibi farklı kriterlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada akademik başarı Türkçe, matematik, sosyal bilgiler (8. sınıflarda T. C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük), fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil derslerinin yılsonu notlarının ağırlık ortalamasına göre hesaplanmıştır. Tarihsel süreç içinde akademik başarının zihinsel ve zihinsel olmayan birçok değişkenle ilişkilendirildiği görülmüştür. Yüzyılın başlarında çalışmalarda genellikle zekâ ve yetenek düzeyinin başarıyla ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlerleyen dönemlerdeki çalışmaların odak noktası kişilik özellikleri ve benlik algıları gibi kişisel nitelikteki, bireyler arası farklılıklara kaymıştır. Son yıllarda ise genellikle motivasyonla ilgili yapıların üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte alan yazındaki araştırmalarda çoğunlukla zihinsel ve zihinsel olmayan değişkenler ayrı ayrı incelendiğinden, bu değişkenlerin başarı üzerindeki ortak etkileri konusundaki bilgilerin yetersiz olduğu görülmüştür.

Alan yazında zekânın akademik başarının en önemli yordayıcılarından biri olduğu konusunda fikir birliği olduğu görülmüştür. Buna karşın genel yetenek, yetenek, g, IQ

gibi farklı isimlerle de adlandırılan bu yapının tanımı, yapısı ve kökenleri gibi temel unsurlarına ilişkin derin görüş ayrılıklarının bulunduğu belirlenmiştir. Bu kavram, yapılan çok sayıda tanımın yanı sıra yapısına (tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu bir yapı mı olduğu) ve hangi yetenek alanlarını içerdiğine yönelik görüşlerin ışığında tartışılmıştır. Kullanılan ölçme aracı ile bağlantılı olarak zekânın grup faktörlerinden ya da temel yetenek alanlarından oluştuğunu savunan görüş benimsenmiştir. Bu görüşten ve alan yazında yer alan tanımlardan hareketle, bu çalışmada zekâ ya da genel yetenek kavramı kelimelerin anlamını kavrayabilme, sayısal işlemlerle hızlı ve pratik hesaplamalar yapabilme ve sözel/sayısal sembollerle akıl yürütebilme yeteneklerini içeren bir genel öğrenme potansiyeli olarak tanımlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasında zekâ ile akademik başarı arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte zekânın akademik başarıyı tek başına açıklamadığı anlaşılmıştır. Bu kavramın daha iyi anlaşılması için bireyin zihinsel ve psikolojik özelliklerinin karmaşık etkileşiminin dikkate alınması gerektiği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, bireyin benlik sistemi ile ilgili değişkenlere (benlik kavramı, öz-yeterlik ve benlik saygısı) odaklanılmıştır.

Benlik, çok eski çağlardan beri düşünürlerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Antik Yunan döneminde başlayan felsefi görüşler benlik kavramına ilişkin modern yaklaşımların temelini oluşturmuştur. Benlik kavramına ilişkin tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki ana görüş bulunmaktadır. Tek boyutlu yaklaşımda benlik kavramı bireyin bütün alanlardaki kendine ilişkin algılarını yönlendiren tek boyutu olan bir yapı olarak görülürken, çok boyutlu yaklaşımda bu kavram belli alanlara ve durumlara özgü benlik kavramlarının bilişsel toplamı şeklinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada benimsenen çok boyutlu hiyerarşik yaklaşıma göre benlik kavramı akademik ve akademik olmayan benlik kavramları ile bunların alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Akademik benlik kavramı, öğrencilerin akademik durumlarına ve yeteneklerine ilişkin algıları ve değerlendirmeleri olarak tanımlanmıştır. Alan yazında akademik başarının gelişimiyle ilgili olarak bireyin geçmiş başarılarına yapılan vurgudan hareketle bu kavramın bireyin yetenek düzeyinden etkilenebileceği değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisinin yanı sıra öz-düzenlemeye ya da motivasyona dayalı faktörler üzerinden dolaylı etkisinin olduğuna işaret eden araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin bağlılığı üzerinden de akademik başarıyı açıklayabileceği düşünülmüştür.

Benlikle ilgili bir diğer yapı olan öz-yeterlik alana özgü, başka bir anlatımla çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik öğrencilerin belli akademik görevleri yerine getirme ve başarılı olma kapasitelerine ilişkin inançları olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterlik teorisine göre öz-yeterlik; bilişsel, duygusal, motivasyonel süreçler ile seçim süreçleri yoluyla davranışları etkilemektedir. Alan yazında

öz-yeterliğin akademik başarı üzerinde doğrudan ve farklı değişkenler yoluyla etkili olduğunu gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerinde hem doğrudan hem de öğrenci bağlılığı üzerinden dolaylı etkisi olabileceği değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra akademik öz-yeterliğin kaynaklarına ilişkin yapılan açıklamalarda bireyin geçmiş deneyimlerinin üzerinde önemle durulduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik inançlarının başarının ana kaynaklarından biri olan zekâ düzeyi ile bireyin kendini algılama biçimini yansıtan benlik kavramından etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Benlik saygısı bireyin kendilerine ilişkin genel değerlendirmeleri ve tutumları olarak tanımlanmıştır. Alan yazın taramasında benlik saygısının kavramsal çerçevesine yönelik çok sayıda görüşün yer aldığı görülmüştür. Önemli ayrımlardan biri de bir karakter özelliği gibi kararlı bir yapıda mı yoksa değişken bir yapıda mı olduğuyla ilgilidir. Bu çalışmada benlik saygısının yaşam boyunca kararlı bir yapıya sahip olduğuna yönelik görüşlerden hareket edilmiştir. Bu bağlamda benlik saygısının bireyin öz-değerlendirmelerini etkilediğini savunan yukarıdan aşağıya yaklaşımı benimsenmiştir. Dolayısıyla araştırmada benlik saygısı bir sebep değişkeni olarak kabul edilmiştir. Alan yazındaki bazı araştırmaların benlik saygısının akademik başarı üzerindeki etkisinin diğer değişkenlerle olan etkileşiminden kaynaklanabileceğine işaret ettiği görülmüştür. Benlik saygısının, akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik inançlarını açıkladığına yönelik araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle benlik saygısının akademik benlik algısı ve akademik öz-yeterlik üzerinden akademik başarıyı etkileyebileceği değerlendirilmiştir.

Araştırmanın son değişkeni olan öğrenci bağlılığı, öğrencilerin derse aktif katılma, okulla ilgili görevleri yerine getirme ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirme gibi kendilerini eğitim sürecine ne kadar adadıklarını yansıtan duygusal ve davranışsal tepkiler olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan öğrenci bağlılığı kavramı bir anlamda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yansımaları gibi görülmekte ve öz-belirleme kuramı ile ilişkilendirilmektedir. Alan yazındaki araştırma sonuçları da öğrenci bağlılığı ile eğitimi sürdürme ve akademik başarı gibi istenen akademik çıktılar arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra farklı değişkenlerin akademik başarı ile ilişkisinde aracılık rolü üstlendiğini gösteren çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu bakımdan teorik açıdan, akademik başarı üzerinde önemli etkisi olan öz-yeterlik inançlarının davranışlara yansımaları ile öğrenci bağlılığı arasında bir bağ kurulduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle akademik öz-yeterlik ve akademik benlik kavramı gibi bireyin motivasyonu ile ilgili yapıların öğrenci bağlılığını açıklayacağı değerlendirilmiştir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Felsefi kökenlerini post pozitivist dünya görüşünden alan nicel araştırma yaklaşımı değişkenlerin sayısal veriler ve istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilebilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yolla değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek nesnel kuramların test edilmesi hedeflenmektedir (Creswell, 2013: 3-4).

Karasar'a (2005: 76-87) göre araştırma modelleri deneme modelleri ve tarama modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Deneme modelleri değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, gözlenmek istenen verilerin araştırmacının kontrolü altında üretildiği modellerdir. Tarama modelleri ise geçmişte olmuş ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma çeşididir. Tarama modelinin tek başına kullanılabilirdiği araştırma yaklaşımları bulunmakla birlikte, içinde taramanın yer almadığı bir araştırma modelinin tek başına var olması düşünülemez. Dolayısıyla bu çalışma, öncelikle tarama türünde bir araştırmadır.

Tarama modelinin, araştırmacının seçtiği veri toplama, analiz ve yorumlama şekillerine göre farklılaşan çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. İlişkisel türdeki araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri hakkında fikir yürütmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu türdeki araştırmalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve değişimin hangi yönde ve ne derecede olduğu belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 16; Karasar, 2005). Bu bakımdan ilişkisel araştırmaların temel amacı değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayarak olayları ve olguları açıklığa kavuşturmadır. Bununla birlikte eğer iki değişken arasında anlamlı düzeyde bir ilişki varsa, bu değişkenlerden birinin bilinen değerinden hareketle diğerinin değerini tahmin etmek de mümkündür (Fraenkel ve Wallen, 2009: 328-330). Bu yolla elde edilen ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek bağımsız değişken ya da değişkenlere dayalı olarak bağımlı değişkenin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2005). Araştırmacı sadece doğrudan etkilere odaklanabileceği gibi doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı-aracı etkileri de inceleyebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 16).

Bazı araştırmalarda, yapılacak araştırmanın tipi, araştırılan konunun doğası gereği, ilişkisel ya da deneme modellerinin kullanılması için uygun olmayabilir. Bu durumda

nedensel karşılaştırma yöntemine başvurulabilir (Can, 2014: 15). Nedensel karşılaştırma yöntemi insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını, koşullar ve gruplar üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın belirlemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 16). Nedensel karşılaştırma yoluyla ilişkileri belirlemek için en az iki değişkenin varlığı gerekir. Bu değişkenlerden, sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur, diğer değişken açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005: 84-85). Grup değişkeni cinsiyet ve etnik köken gibi kendiliğinden var olanlar arasından seçilebileceği gibi öğrenme stilleri gibi bir özelliğin var olup olmaması açısından araştırmacı tarafından da ayarlanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 363).

3. 2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon Merkez ilçede (Ortahisar) bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Toplam 346 öğrenciden oluşan çalışma grubunun 166'sı (%48) kız, 180'i (%52) ise erkektir. Katılımcıların 123'ü (% 35.5) 6. sınıf, 101'i (% 29.2) 7. sınıf, 122'si (%35.3) ise 8. sınıf öğrencisidir. Çalışmada kullanılan Temel Yetenekler Testi 6-8 (TYT 6-8) sadece 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanabildiğinden 5. sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada yer alan okullardan Osman Altıntaş, Bener Cordan ve Mehmet Akif Ersoy ortaokulları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullar iken Açı Koleji özel statüdeki bir eğitim kurumu; Bahçecik İmam Hatip Ortaokulu ise genel eğitimin yanı sıra mesleki eğitim hizmeti veren bir ortaokuldur. Araştırmaya dâhil edilen okullar ve öğrenci sayıları ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okullar ve Öğrenci Sayıları

	Okulun Adı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı			
		6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
1	Osman Altıntaş Ortaokulu	15	23	26	64
2	Bahçecik İHO	20	29	-	49
3	Bener Cordan Ortaokulu	53	11	13	77
4	M.Akif Ersoy Ortaokulu	35	10	63	108
5	Açı Koleji	-	28	20	48
	Toplam	123	101	122	346

Bu çalışmanın araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde örneklem, seçkisiz örnekleme yöntemlerinde olduğu gibi evreni oluşturan tüm elemanlar listelenerek bunların arasından yapılan tesadüfi seçimler yoluyla oluşturulmaz. Bunun yerine zaman, para ve işgücü kaybını önlemek amacıyla kolay ulaşılabilen gruplar arasından belirlenir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu yöntemde tesadüfi seçim süreci (Evreni oluşturan tüm bireylerin örnekleme alınma şansının eşit olması) uygulanmadığından, örneklemin evreni temsil etme gücüne ve sonuçların genellenebilirliğine şüpheyle yaklaşılmaktadır (Ary, Jacobs, Sorensen ve Walker, 2014: 169). Bununla birlikte, bir çalışmanın evrenini oluşturan bireyleri tümüyle listelemek her zaman mümkün değildir. Bu nedenle uygun örnekleme yönteminin davranış bilimleri ile ilgili araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme yöntemi olduğu, hatta bazı durumlarda tek veri toplama yolu olduğu belirtilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012: 151; Weathington ve diğ., 2010: 205).

Uygun örnekleme yöntemlerinin dezavantajlarını telafi etmek için çoğunlukla iki yöntem kullanılmaktadır. İlk olarak çalışma grubu farklı demografik özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, sınıf vb.) bireylerden geniş kesitleri içine alacak şekilde oluşturulur. Böylece çalışma grubunun evrene benzeşikliği artırılmaya çalışılır. İkinci olarak ise araştırma grubunun nasıl oluşturulduğu ve tüm demografik özellikleri ayrıntılı olarak betimlenir. Böylece araştırmayı tekrarlamak isteyen araştırmacılara çalışma grubunun özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş olur (Graveter ve Forzano, 2012: 151). Bu çalışmada uygun örnekleme yönteminin potansiyel sınırlılıklarını azaltmak için katılımcıların demografik çeşitliliği geniş tutulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3 ve Tablo 4'te betimlenmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Faktör	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	166	48
	Erkek	180	52
Sınıf	6	123	35.5
	7	101	29.2
	8	122	35.3
Okul Türü	Ortaokul	249	72
	İmam Hatip Ortaokulu	49	14.2
	Özel Ortaokul	48	13.9
	İlkokul ve daha düşük	88	25.4
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	70	20.2
	Lise mezunu	97	28
	Üniversite ve üstü	91	26.3

Tablo 4'ün devamı

Faktör	Değişken	f	%
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve daha düşük	55	15.9
	Ortaokul mezunu	58	16.8
	Lise mezunu	110	31.8
	Üniversite ve üstü	123	35.5
Aile Gelir Durumu	1150 TL ve altı	46	13.3
	1151-2100 tl	78	22.5
	2101-3010 tl	89	25.7
	3011-4280 tl	49	14.2
	4281 TL ve üstü	84	24.3

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcılara ait bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir (Ek 1). Akademik başarı kriteri olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Türkçe, matematik, sosyal bilgiler (8. sınıflar için T. C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük), din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji ve yabancı dil derslerinin yılsonu notlarından oluşan ağırlıklı not ortalaması kullanılmıştır. Ağırlıklı not ortalaması hesaplanırken söz konusu derslerin her birinin yılsonu notu o dersin haftalık ders saati ile çarpılmıştır. Elde edilen çarpım sonuçları toplanarak bu derslerin haftalık toplam saatine bölünmüştür. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3. 3. 1. Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği (BÖOB)

Orijinal adı "Myself As A Learner Scale" olan bu ölçek Burden (1998) tarafından geliştirilmiş, Erten (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bireylerin öğrenmeye ve problem çözmeye ilişkin algılarını yani akademik benlik kavramlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 20 madde ve "Öğrenme ve problem çözme etkinliklerini beğenme ve bunlardan haz duyma" (2, 7, 9 ve 12 no'lu maddeler), "Kişisel kontrol hissi" (1, 5, 15, 17, 18 ve 19 no'lu maddeler), "Öğrenmenin doğasına ilişkin duygular" (11 ve 20 no'lu maddeler), "Genel yetkinlik duyguları" (3, 4, 10, 13 ve 14 no'lu maddeler) ve "Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı duyguları" (6, 8 ve 16 no'lu maddeler) olmak üzere beş boyutu içermektedir. Beşli Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin maddeleri "Kesinlikle katılıyorum" =5, "Katılıyorum"= 4, "Emin Değilim"=3, "Katılmıyorum"=2, "Kesinlikle Katılmıyorum"= 1 olacak şekilde puanlanmaktadır. Bununla birlikte 6, 8, 12, 16 ve 20

numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Toplam puan hesaplanabilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 100'dür.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları Erten (2015) tarafından Bayburt, Çanakkale, İstanbul, Manisa, Mersin ve Samsun illerindeki 17 farklı okulda (ortaokul ve lise) öğrenim gören 483 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin .35 ile .86 arasında değiştiği ve toplam varyansın %50.97'sinin açıklandığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen beş boyutlu yapının sınındığı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/df= 2.31$, GFI= .93, CFI= .91 ve RMSEA= .05 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin eş zamanlı geçerliğini belirlemek için katılımcılar İngilizce, Türkçe ve Matematik başarılarına göre sıralanarak alt %27'lik gruplar ile üst %27'lik gruplar karşılaştırılmıştır. Üç derse ilişkin kıyaslamada da üst grupların puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında testi yöntemine başvurulmuş, iki yarı arasındaki korelasyon değeri .63 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin toplam puanı üzerinden hesaplanan Cronbach alfa değerinin .82 olduğu tespit edilmiştir (Erten, 2015).

3. 3. 2. Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Morgan ve Jinks (1999) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarıyla ilişkili olabileceği düşünülen öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek Öncü (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Türkçe form, ölçeğin orijinaline benzer şekilde "Tamamen katılıyorum" dan "Hiç katılmıyorum" a kadar tepki düzeylerini ölçen dördümlü Likert tipinde düzenlemiştir. Ölçekteki 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 no'lu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği akademik anlamda güçlü öz-yeterlik inançları ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi İngilizce ve Türkçeye hâkim aynı zamanda öz-yeterlik alanında çalışan üç uzman tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıfta okuyan 45 öğrenciye üç hafta arayla uygulanmış, iki uygulama arasındaki korelasyon değeri .95 bulunmuştur. Son şekli verilen Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışmaları Ankara'da dört ilköğretim okulunun 5-8. sınıflarında öğrenim gören 380 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir (Öncü, 2012).

Ölçeğin orijinal formu 30 maddeden oluşmasına karşın uyarlama çalışmasında ölçeğin yapısına uymayan (faktör yükü .32'nin altında olan ve birden fazla faktöre yük veren) 9 maddenin çıkarılması sonucu Türkçe form 21 maddeye indirilmiştir. Bu

maddelerin faktör yükleri .51 ile .79, madde toplam korelasyon değerleri .46 ile .78 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu bu 21 madde üç alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Birinci alt faktör (1-11. maddeler) “Yetenek”, ikinci faktör (12-18. maddeler) “Ortam”, üçüncü faktör (19-21. maddeler) ise “Eğitimin kalitesi” olarak adlandırılmıştır. Alt faktörlerin puanları ile ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayılarının .49 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, oluşturulan modelin uyum indeksleri $\chi^2/df= 4.28$, NNFI= .88, CFI= .90, SRMR= .08, RMSEA= .09 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve testin tekrarı yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Testin tekrarı güvenilirliğini belirlemek için Türkçe form çalışma grubundaki 80 öğrenciye uygulamadan üç hafta sonra tekrar uygulanmış, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .80 bulunmuştur. Ölçeğin ve alt ölçeklerin homojenliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları tüm ölçek için .81, birinci alt ölçek için .86, ikinci alt ölçek için .71 ve üçüncü alt ölçek için .51 olarak bulunmuştur (Öncü, 2012).

3. 3. 3. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ)

Doğan (2014) tarafından geliştirilen öğrenci bağlılığı ölçeği 31 madde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin duygusal bağlılık boyutu 10 maddeyi (1-10 no’lu maddeler), bilişsel bağlılık boyutu 12 maddeyi (11-22 no’lu maddeler), davranışsal bağlılık boyutu ise 9 maddeyi (23-31 no’lu maddeler) içermektedir. Beşli Likert tipinde düzenlenen ölçekte 6 madde (23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29 no’lu maddeler) tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması öğrencinin bağlılığın düzeyinin yükseldiği, azalması ise düştüğü anlamına gelmektedir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle alan yazın doğrultusunda bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlılık boyutlarını kapsayan 60 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Bu taslak form Muğla, Bolu, Manisa ve İstanbul illerindeki çeşitli ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu yolla ulaşılan 400 öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analiziyle sınanmıştır. Bu işlem sırasında faktör yükü için kesme puanı .50 olarak alınmış, bu değer altında faktör yüküne sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .80 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak toplam varyansın %46.74’ünü açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır (Doğan, 2014).

Ölçeğin benzer form geçerliği için Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği kullanılmış olup iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı .51 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği testin tekrarı, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, üst-grup alt grup kıyaslaması ve madde toplam korelasyonları yollarıyla değerlendirilmiştir. Buna göre ölçeğin üç hafta arayla yapılan iki uygulaması arasındaki korelasyon katsayısı .77 olarak hesaplanırken, Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının testin toplamı için .91, duygusal ve bilişsel bağlılık alt boyutları için .88, davranışsal bağlılık alt boyutu için .82 olduğu ve madde toplam korelasyonlarının .43 ile .69 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca en düşük puanlara sahip %27'lik grup ile en yüksek puanlara sahip %27'lik grup arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (Doğan, 2014).

3. 3. 4. Coopersmith Özsaygı Envanteri Okul Kısa Formu

Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen Coopersmith Self Esteem Inventory ilk ortaya çıktığı tarihten günümüze birçok araştırmada kullanılmış ve farklı kültürlere uyarlanmıştır. Bireylerin genel ve çeşitli alanlardaki benlik saygılarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğin üç formu (yetişkin formu, okul formu ve okul kısa formu) bulunmaktadır (Hills, Francis ve Jennings, 2011; Lui, 1985; Pişkin, 1996). Okul formu öğrencilerin kendisini yetenekli, değerli ve başarılı görüp görmediğini ifade eden maddeler ile kendisine uygun bulduğu ve bulmadığı tutumları içermektedir. Ölçeğin yapısı öğrencilerin kendilerine uygun ifadeler için evet, uygun olmayan ifadeler için hayır şıkkını işaretlemelerini gerektirmektedir. Toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 50 tanesi özsaygı düzeyini belirlemeye yönelik ifadelerken sekiz tanesi yalan skalasını oluşturmaktadır. Yalan skalasının yanı sıra genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı ve akademik özsaygı olmak üzere 4 alt boyutu daha içermektedir. Her boyut için ayrı ayrı puanlama yapılabileceği gibi ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Ölçeğin puanlaması yanıtlama anahtarı doğrultusunda yapılmaktadır. Her madde için öğrenciden beklenen cevaplara (yüksek özsaygı ifade eden) iki puan verilirken, beklenmeyen (düşük özsaygıyı ifade eden) cevaplara sıfır puan verilmektedir. Yalan skalasını oluşturan sekiz madde puanlamaya dâhil edilmediğinden ölçekten en fazla 100 puan alınabilmektedir. Bu çalışmada kullanılan okul kısa formu ise okul formunun ilk 25 maddesinden oluşmaktadır. Okul kısa formunun alt boyutları bulunmadığından sadece toplam benlik saygısı puanı hesaplanabilmektedir. Puanlaması okul formuna benzer şekilde yapılmakta, ancak 100 üzerinden bir değerlendirme yapmak amacıyla her beklenen cevaba dört puan verilmektedir. Bu formda yalan skalasına ait madde bulunmadığından tüm maddeler puanlamaya dâhil edilmektedir (Pişkin, 1996).

Güçray'ın (1989) belirttiğine göre Coopersmith Özsaygı Envanteri Türk kültürüne ilk defa Onur (1981) tarafından uyarlanmıştır. Daha sonra farklı araştırmacılar tarafından uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Güçray (1989) daha önce uyarlaması yapılan formdaki bazı cümlelerde değişiklik yaparak 583 (K=272, E=311) ilkokul öğrencisinden elde ettiği verilerle geçerlik ve güvenirliğini tekrar incelemiştir. Araştırmada, ölçeğin Kuder Richardson KR-21 formülüyle hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .83 olarak saptanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle yapılan güvenirlik değerlendirmesinde ise ölçeğin 51 öğrenciye 2 hafta arayla yapılan uygulamaları arasındaki korelasyon katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Çalışma grubu içinde yer alan tüm öğrenciler için Kuder Richardson KR-21 formülüyle hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin geçerliğini değerlendirmek için "Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği" ile ilişkisine bakılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Coopersmith Özsaygı Envanterinin alt boyutları ile okul kısa formunun Türk kültüründeki güvenirliği Pişkin (1996) tarafından yapılan çalışmada ortaya konmuştur. 315 lise öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen bu çalışmada güvenirlik çalışmaları Kuder Richardson KR-20 formülü ve testi yarılama yöntemleri kullanılarak hesaplanmıştır. KR-20 formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .81, kısa formu için .76 olarak bulunurken, Spearman-Brown formülü ile hesaplanan iki yarı arasındaki güvenirlik katsayıları da sırasıyla .82 ve .76 olarak tespit edilmiştir.

3. 3. 5. Temel Yetenekler Testi 6-8 (TYT 6-8)

TYT'nin (6-8) kökeni Thurstone'un 1947 yılında geliştirdiği Temel Kabiliyetler Testi'ne (11-17) (SRA Primary Mental Abilities Ages 11-17) dayanmaktadır. Bu test, Amerika'da okullarda uygulanabilecek yetenek testlerine ihtiyaç duyulması nedeniyle 1958 yılında Test of Educational Ability Grades (Eğitimsel Yetenek Testleri [EYT]) 6-9 ve 9-12 adlarıyla sınıf düzeylerine göre yeniden uyarlanmıştır. Okul eğitimi için gereken yetenekleri yetenekleri belirlemeyi amaçlayan EYT (6-9) 6-9. sınıflar için EYT (9-12) 9-12. sınıflar için geliştirilmiştir. EYT (6-9) Şeyhun ve diğerleri (2003) tarafından Temel Yetenekler Testi 6-8 (TYT 6-8) adıyla ortaokul öğrencilerine yönelik olarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Testin orijinalinde yetenek düzeylerinin yanı sıra zekâ bölümü hakkında da sonuç elde edilebilmesine rağmen Türkiye uyarlamasında buna yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu testin uygulanması uzmanlık gerektirdiğinden uygulayıcıların özel bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Araştırmacı bu yetkinliği 2008 yılında Çanakkale İl Milli

Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ tarafından d¼zenlenen 90 saatlik Temel Yetenekler Testi 6-8 kursunu tamamlayarak elde etmiştir (Ek-8).

TYT (6-8) beş alt testten oluşmaktadır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda oğrencilerin dil, akıl y¼r¼tme, sayısal ve genel yetenek d¼zeylerine ilişkin değerlendirme yapılabilmektedir. TYT'nin (6-8) değerlendirilmesinde öncelikle her madde için doğru cevaplara "1" yanlış cevaplara "0" puan verilerek doğru cevap toplamından her teste ilişkin toplam puan hesaplanır. İlgili testlerin toplanmasıyla dil, akıl y¼r¼tme, sayısal ve genel yeteneklerin ham puanları elde edilir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine g¼re d¼zenlenmiř norm tablosu yardımıyla oğrencinin ham puanları y¼zdelik normlara d¼n¼řt¼r¼lerek değerlendirme yapılır. Norm değerleri oğrencinin elde ettiği puana bağlı olarak genel pop¼lasyondaki y¼zdelik dilimini g¼stermektedir (şeyhun ve diğ., 2003). Bu bakımdan ¼rneđin norm puanı 98 olan bir oğrencinin aynı yaş grubundaki ¼rencilerin %98'ini geride bıraktığı, yani ¼st %2'lik dilimde olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, yeteneğin değerlendirilmesinde diğer çevresel ve gelişimsel fakt¼rlerin etkisini azaltmak amacıyla ham puanlar yerine y¼zdelik normlar kullanılmıştır.

TYT'de (6-8) dil yeteneği iki testten (test I ve test II) elde edilen puanlara g¼re hesaplanmaktadır. Bunlardan ilki olan Dil-Kelime Gruplaması Testi verilen kelime dizisinde diğer kelimelerden farklı olan kelimenin bulunmasının istendiği 14 sorudan oluşmaktadır. Bu testin cevaplanması için d¼rt dakika verilmektedir. İkinici test olan Dil Kelime Hazinesi Testi 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede verilen kelime dizisinin başında koyu olarak belirtilmiş kelimeyle dizideki kelimeler arasından aynı anlamı taşıyanın bulunması istenmektedir. Bu testin cevaplama s¼resi 5.30 dakika olup erken bitirenler ¼nceki teste boş bıraktıkları sorulara d¼nebilmektedir. Akıl y¼r¼tme yeteneği test III ve test IV'den elde edilen puanlara g¼re hesaplanmaktadır. Akıl Y¼r¼tme-Sayı Dizileri adlı test III belli bir kurala g¼re sıralanmış sayı dizilerinden oluşmaktadır. Her maddede verilen sayı dizisinin kuralına g¼re, o diziyi izleyen sayının verilen seçenekler arasından bulunmasını ve işaretlenmesini gerektirmektedir. Toplam 15 maddeyi içeren testin cevaplama s¼resi 10 dakikadır. Testi erken bitirenlerin ¼nceki testlerde boş bıraktıkları soruları cevaplamalarına izin verilmemektedir. D¼rd¼nc¼ test olan Akıl Y¼r¼tme- Harf Dizileri Testi belli bir kurala g¼re sıralanmış harf dizilerinden oluşmaktadır. Testte, dizinin kuralına g¼re, dizideki son harften sonra gelmesi gereken harfin verilen seçenekler arasından bulunması istenmektedir. Testte yer alan 11 sorunun cevaplanması için 4.30 dakika verilmektedir. Bu testi erken bitirenler sadece test III'de boş bıraktıkları sorulardan işaretleme yapabilmektedirler. Sayısal Yeteneğin hesaplandığı Sayısal Test (test V) sayısal hesaplama gerektiren 22 maddeden oluşmaktadır. Bu testte katılımcıların kâğit kalem kullanmalarına izin verilmemekte, t¼m hesaplamaları zihinden yapmaları

istenmektedir. Testin cevaplama süresi dokuz dakikadır. Erken bitirenler daha önceki testlerde boş bıraktıkları sorulara dönememektedir (Şeyhun ve diğ., 2003).

TYT'nin (6-8) uyarlama çalışmasına sırasında öncelikle EYT'nin (6-9) test yönergelerinin ve test kitapçığının Türkçeye çevirisi başlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çeviride gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Ankara'daki altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 240 öğrenciyle deneme uygulamaları yapılmıştır. Uzman görüşleri ve deneme uygulamalarından elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak asıl uygulamaya başlanmıştır. Asıl uygulamanın evreni Türkiye'deki ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak her coğrafi bölgeden üçer il olmak üzere toplam 21 ilde ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. Sınıflarına devam eden öğrencilerden örneklem oluşturulmuştur. Ancak bir ilde uygulama yapılamadığından çalışma 20 ilde öğrenim gören 2988 öğrenciden elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Psikometrik çalışmalar sırasında öncelikle testin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmış, buna göre uygun olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra alt testlerin ortalama güçlüğü .44 ila .56 arasında değiştiği, testin ortalama güçlüğü .48 olduğu saptanmıştır. TYT'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Kuder Richardson KR-20 ve Cronbach alfa katsayıları alt testler için .71 ila .86 arasında bulunurken testin toplamı için .94 olarak hesaplanmıştır. TYT'nin (6-8) geçerliği "ölçüt geçerliği" ve "yapı geçerliği" yöntemleri ile hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında öncelikle test sonuçlarının Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve sınıf geçme notları ile korelasyonlarına bakılarak yordama geçerliği incelenmiştir. Bu kriterler ile alt testler arasındaki korelasyon katsayıları .39 ila .46; toplam test puanı arasındaki korelasyon katsayıları .51 ila .55 arasında bulunmuştur. Ölçüt grup geçerliği kapsamında yaş ilerledikçe akademik bilgi ve deneyimin artacağı varsayımından hareketle 6, 7, ve 8. sınıflar birbiri ile kıyaslanmıştır. Akıl Yürütme- Sayı Dizileri Testinden elde edilen 7 ve 8. sınıf öğrencilerine ait test puanı ortalamaları hariç bütün testlerde büyük sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Testin yapı geçerliği faktör analizi yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda testlerin tek boyutlu olduğu ve TYT'nin (6-8) yapı geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir (Şeyhun ve diğ., 2003).

3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle belirlenen ölçme araçlarını geliştiren/uyarlayan araştırmacılardan ölçme araçlarının kullanımı; Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışma yapılacak okulların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu amaçla bölgedeki okullarda görev yapan yöneticiler ve okul rehber öğretmenleri ile görüşülerek çalışma hakkında ön değerlendirme yapılmıştır. Uygulamanın yapılacağı okullar, çalışma için gerekli fiziki imkânlarla (boş bir sınıf veya kütüphane) sahip olması ve okul idaresinin gönüllülüğü kriterlerine bağlı olarak seçilmiştir. Bu süreçte sekiz okulla görüşülmüş ancak bunlardan üç tanesi idarenin olumsuz görüş bildirmesi veya uygun bir uygulama ortamının bulunmaması nedeniyle uygulamaya dâhil edilememiş, çalışma beş okulda gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3). Bu okulların her birinden kaçır öğrencinin çalışmaya dâhil edileceğine okulun imkânları dikkate alınarak karar verilmiştir.

TYT (6-8) 10'ar kişilik gruplara uygulanabildiğinden ve yaklaşık 2 ders saati sürdüğünden uygulamalar eğitim-öğretim faaliyetlerini en az aksatacak şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle okullardaki uygulamalara hangi öğrencilerin dâhil edileceği okul rehber öğretmeni/müdür yardımcısı ile koordineli şekilde planlanmıştır. Bu süreç uygulamanın gerçekleştirildiği tüm okullarda aşağıdaki işlem adımlarına göre yürütülmüştür.

- Okul idaresi/okul rehber öğretmeni ile birlikte uygulamaların gerçekleştirileceği günler belirlenmiştir.
- Her uygulama gününde öncelikle 10'ar öğrenciden oluşacak uygulama grupları belirlenmiştir.
- Uygulamaya dâhil edilecek öğrenciler öncelikle o gün boş dersi olan sınıflardan seçilmiştir.
- Yukarıdaki şartın sağlanamadığı durumlarda uygulamaya katılacak öğrenciler farklı sınıflardan (her sınıftan 1-3 öğrenci) seçilmiştir.
- Uygulama grubuna katılacak öğrencilerin mümkün olduğunca aynı sınıf düzeyinden olmasına dikkat edilmiş, ancak bu durum sağlanamadığında 6 ve 7. sınıflar veya 7 ve 8. sınıflar birlikte aynı gruba alınmıştır.
- Uygulama grupları belirlenirken, öğrenciler sınıf listesinden tesadüfi olarak seçilmiştir.
- Her uygulamadan önce öğrencilere uygulamanın amacı, nasıl gerçekleştirileceği ve yaklaşık ne kadar süreceği konusunda bilgi verilmiş, katılımcıların gönüllüğü esas alınarak hareket edilmiştir. Ayrıca o gün kendini iyi hissetmediğinden (açlık, susuzluk, hastalık, yorgunluk vb. nedenlerle) dolayı uygulamaya katılması uygun görülmeyenler gruptan çıkarılarak, yerlerine başka öğrenciler gruba dâhil edilmiştir.

Uygulama gruplarının belirlenmesinin ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak öğrencilere TYT (6-8) uygulanmıştır. Bu işlem test için hazırlanan yönergeye (MEB, 2003) göre gerçekleştirilmiştir. Buna göre;

- Uygulama eğer kütüphanede yapılırsa masalar ve sandalyeler düzenlenmiş, portatif yazı tahtası temin edilerek uygun bir ortam oluşturulmuştur.
- Uygulamanın bölünmemesi amacıyla kapıya “Toplantı var lütfen rahatsız etmeyiniz” şeklinde bir uyarı asılmıştır.
- Öğrenciler yerleştirilerek tüm öğrencilerin gerekli araç gereçlere (iki adet kurşun kalem ve bir adet silgi) sahip olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Varsa eksikler tamamlanmıştır.
- Araştırmacı öğrencilere kendisini tanıtarak, uygulamanın amacı ve içeriği hakkında tekrar bilgi vermiştir. Bu uygulamanın ders ve karne notlarını etkilemeyeceğini vurgulamıştır.
- Teste başlamadan önce son kez öğrencilere açlık, susuzluk, tuvalet vb. ihtiyaçlarının olup olmadığı sorulmuş, varsa bu ihtiyaçlarını gidermeleri için izin verilmiştir.
- Yönergede belirtildiği üzere her teste başlamadan gerekli açıklamalar yapılmıştır. Testin örnek soruları öğrencilerle birlikte cevaplanmış, her öğrencinin o testin mantığını kavradığına emin olunduktan sonra testin cevaplanmasına geçilmiştir.
- Bu uygulama tek oturumda ortalama 80 dakikada tamamlanmıştır.

TYT (6-8) uygulamasının tamamlanmasının ardından öğrencilerin dinlenebilmesi amacıyla yaklaşık 20-25 dakikalık bir ara verilmiştir. Grubun tekrar toplanmasının ardından diğer ölçme araçlarının doldurulmasına geçilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde doldurması amacıyla, bu araçların amacını açıklamış, sadece bu çalışmada kullanılacağını, bilgilerinin başkalarıyla paylaşılmayacağını vurgulamıştır. Diğer ölçme araçlarının öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Yukarıda anlatılan işlem adımları doğrultusunda her bir uygulama yaklaşık üç ders saatinde tamamlanmıştır. Veri toplama işlemleri yaklaşık dört ay sürmüştür. Bu süreçte toplam 360 katılımcıya ulaşılmıştır. Bununla birlikte istatistikî gerekçelerden dolayı (kayıp veriler ve uç değerler) 14 katılımcıdan elde edilen veriler çıkarılarak analiz işlemleri 346 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ve SPSS Amos 22.0 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz teknikleri olarak tanımlayıcı istatistik teknikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Regresyon Analizi, Bağımsız t testi, H testi, U testi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) tek bir istatistik teknikten ziyade gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri tahmin etmek amacıyla kurulan hipotezleri test etmek için kullanılan geniş kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Hoyle, 1995: 1). Bu bakımdan Yapısal Eşitlik Modellemesi terimi çok sayıda istatistiksel tekniği içinde barındıran genel bir kavram olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bununla birlikte, amaçları farklı olsa da birlikte YEM içinde yer alan tüm analiz yöntemleri kuramsal bilgilere dayalı olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin bir model içerisinde tanımlanmasına ve bu modelin istatistiksel olarak sınanmasına dayanır (Byrne, 2010). Bu açıdan çoğunlukla tek bir modelin sınandığı doğrulayıcı bir yaklaşım olarak görülmesine karşın farklı modellerden en iyi uyumu sağlayanın belirlenmesi ya da model geliştirilmesi gibi keşfedici amaçlarla da kullanılabilir (Kline, 2011: 8).

3. 5. 1. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Temelleri 1970'li yıllarda atılan YEM araştırma problemlerinin gittikçe karmaşık analiz yöntemlerini gerektirmesi nedeniyle özellikle davranış bilimleri alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Hoyle, 1995). Bunun başlıca nedeni yapısal eşitlik modellerinin gözlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını dikkate alan bir yöntem olmasıdır. Bunun yanı sıra bu yaklaşım araştırmacıların çok değişkenli karmaşık modeller geliştirmesine, tahmin etmesine ve sınamasına imkân sağlamaktadır. Kurulan modelde, açıklayıcı değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini dikkate alarak bağımlı değişken üzerindeki toplam etkilerini de ortaya koymak mümkündür. Oysa klasik çok değişkenli analiz yöntemleri ölçme hatalarını dikkate almadığı gibi sadece kısıtlı sayıdaki değişken üzerinde işlem yapılmasına izin vermektedir (Bayram, 2013: 1; Schumacker ve Lomax, 2010). Bu avantajlarının yanı sıra YEM'de değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak kurulan model görselleştirilerek çalışmanın ortaya koyduğu teori daha açık bir şekilde kavramsallaştırılabilmektedir (Byrne, 2010: 1). YEM'e özgü bu özellikler onu diğer çok değişkenli analiz yöntemlerine daha karşı avantajlı kılmaktadır.

Yapısal eşitlik modelinin kendine özgü bir terminolojisi bulunmaktadır. Bu nedenle, YEM'in daha iyi anlaşılması için bu yaklaşımda kullanılan bazı kavramların bilinmesi

faydalı olur. YEM'de ölçüm yöntemine göre iki tür değişkenden söz edilir. Bunlardan ilki olan gizil değişkenler (yapılar) doğrudan gözlenemeyen ya da ölçülemeyen değişkenlerdir. Bundan dolayı gözlenebilir birtakım değişkene bağlı olarak tanımlanırlar. Gizil değişkenleri tanımlamada başvurulan değişkenler gözlenebilir ya da gösterge değişkenler olarak adlandırılır (Schumacker ve Lomax, 2010). Örneğin davranış bilimlerinde yer alan kişilik, benlik algısı ve motivasyon gibi yapılar doğrudan ölçülemediklerinden dolayı birer gizil değişkenlerdir. Bunları ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçme araçlarındaki maddeler ise gözlenebilen (gösterge) değişkenlerdir. Ancak araştırmacının amacına ve kullanılan tekniğe bağlı olarak ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanlar da gözlenebilen değişken olarak kullanılabilir. Yapısal modellerde değişkenler arasındaki ilişkiler tanımlanırken bağımlı ve bağımsız değişken kavramları tercih edilmez. Çünkü kurulan karmaşık modeller içinde bir değişken hem bağımlı hem de bağımsız değişken konumunda olabilir. Bu nedenle diğer değişkenler tarafından etkilenen (bağımlı) değişkenlerin içsel, modeldeki diğer değişkenler üzerinde değişim oluşturan (bağımsız) değişkenlerin ise dışsal değişken olarak ifadelendirilmesinin daha doğru olacağı belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011: 9-10).

YEM yaklaşımıyla ortaya konulan modellerdeki ilişkiler bazı araştırmacılar tarafından nedensellik bağlamında değerlendirilmektedir. Ancak burada deneysel desenlerde olduğu gibi bağımsız değişkenlerin manipülasyonuna bağlı olarak gözlenen bir nedensellik ilişkisinden bahsedilmemektedir. Burada sözü edilen nedensellik kavramı değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri ifade etmektedir (Çokluk ve diğ., 2014: 255). Dolayısıyla eğer araştırmacı tarafından geliştirilen modellerin uyum indeksleri yeterli düzeyde ise değişkenler arasında öngörülen sebep-sonuç ilişkilerinin varlığından bahsedilebilir. YEM'de iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkilerin test edilmesinde, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin ortaya konmasında yol analizi modelleri kullanılmaktadır. Yol analizi modelleri sadece gözlenen veya gizil değişkenlerden oluşturulabileceği gibi her ikisinin birleşimi şeklinde de tasarlanabilir. Dolayısıyla üç türü bulunmaktadır (Çokluk ve diğ., 2014; Meydan ve Şeşen 2011). Bu çalışmada gözlenen değişkenlerle yol analizi modeli kullanılmıştır.

Gözlenen değişkenlerle yol analizi (path analysis) adından da anlaşılacağı üzere sadece gözlenen değişkenler kullanılarak oluşturulan modellerin sınanmasında kullanılmaktadır. Bu yöntemin tanımına ilişkin alan yazında dil birliği bulunmamaktadır. Bu yaklaşım kısaca yol analizi, path modeli veya path analizi olarak da adlandırılmaktadır (Bayram, 2013; Daşdağ, Çelik, Satıcı, Akkuş ve Çelik, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010).

Yol analizi, modelde yer alan her bir değişkene ilişkin tek bir ölçüm bulunduğu ve araştırmacının öncelikli amacının bu değişkenler arasındaki nedensel ilişkilere dair kurulan hipotezlerin sınanması olduğunda kullanılabilecek bir tekniktir. Bir bakıma gözlenen değişkenler arasındaki ilişki ağlarını incelemeye yönelik bir analiz yöntemidir (Bayram, 2013: 41; Kline, 2005: 66). Yol analizi yöntemiyle kurulan bir modeldeki değişkenler arasında üç tür ilişki tanımlanabilir. Bunlardan iki değişkenin birlikte değişimini ifade eden kovaryans ilişkisidir. Bu değer standardize edilmiş hali iki değişken arasındaki korelasyonun gücünü ifade eder. Diğer ilişki türü ise yol olarak ifade edilen doğrudan etkilerdir. Değişkenler arasındaki doğrudan etkilerin istatistiksel değeri yol katsayıları olarak adlandırılır ve çoklu regresyon analizinde bir bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünü ifade eden regresyon katsayıları gibi yorumlanır. Yol analizindeki son ilişki türü dışsal (bağımsız) değişkenlerin içsel (bağımsız) değişken üzerinde bir başka dışsal değişken üzerinden gerçekleşen dolaylı etkilerdir. Dolaylı etkiler yol katsayılarının birbiriyle çarpımı yoluyla hesaplanır (Çokluk ve diğ., 2014: 334; Kline, 2005: 68).

Yol analizi çoklu regresyon analizine oldukça benzemektedir. Bir bakıma, çoklu regresyon analizinin mantıksal bir uzantısı şeklinde düşünülebilir. Bununla birlikte regresyon analizine kıyasla bazı üstünlükleri bulunmaktadır. Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin her biri sadece bir bağımlı değişkenle ilişkilendirilerek incelenir. Böylelikle bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki etkileşimler bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ihmal edilmiş olur. Oysa yol analizi tekniği ile değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve aracı etkiler daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilir. Çoklu regresyon analizinde sadece bir tek bağımlı değişken tanımlanabilirken yol analizinde birden fazla bağımlı değişken aynı model içinde yer alabilir. Bir değişken bazı değişkenlere göre bağımlı, bazı değişkenlere göre de bağımsız değişken olarak tanımlanabilir. Teorik olarak bu işlem çoklu regresyon analizi kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Ancak bu süreç oldukça karmaşık ve çok sayıda regresyon analizinin yapılmasını gerektirir. Bu nedenle yol analizi regresyona kıyasla daha etkin ve kolay bir tekniktir (Schumacker ve Lomax, 2010; Şeşen ve Meydan, 2011).

3. 5. 1. 1. YEM'in Aşamaları

YEM çatısı altında yer alan tekniklerden hangisi kullanılırsa kullanılsın belli işlem adımlarının takip edilmesi gerekmektedir. Bunlar modelin betimlenmesi, modelin tanımlanması, modelin tahmini, modelin analizi ve modelin modifikasyonudur (Bayram,

2013; Çokluk ve diğ., 2014; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). Bu çalışmada izlenen işlem adımları aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1- Modelin Betimlenmesi: YEM'in ilk aşaması olan model belirleme, araştırma sorusunu temsil eden teorik modelin oluşturulmasıdır. Model belirleme işlemi, modelde yer alacak tüm değişkenlerin ve parametlerin açıkça belirlenmesini gerektirir. Dolayısıyla veri toplama sürecine geçilmeden önce modelde yer alacak tüm değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere dair hipotezler belirlenmelidir. Teorik modellerde değişkenler arasında olması gereken ilişkilerin yer almasından veya gerçekte var olmayan ilişkilerin tanımlanmasından kaynaklı hatalarla karşılaşılabilir. Bu nedenle teorik model güçlü bir teorik çerçeveye oturtulmalı ve alan yazındaki mevcut bilgi, teori ve araştırma bulgularına dayalı olarak oluşturulmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu çalışma kapsamında sınanacak model geliştirilmeden önce araştırma değişkenleri ile kuramsal yaklaşımlar ve yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu bilgilerden hareketle akademik başarı, genel yetenek, benlik saygısı, akademik öz-yeterlik, akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı değişkenleri arasında hipotez modelinde belirtilen ilişkiler tanımlanmıştır.

2- Modelin Tanımlanması: YEM'de araştırmacı tarafından geliştirilen teorik model sınanmadan önce, modelin tanımlanabilir olup olmadığının belirlenmesi gerekir (Schumacker ve Lomax, 2010: 63). Modelin tanımlanması, oluşturulan modelde verilerle tutarlı tek bir parametre dizisinin olup olmadığı ile ilgilidir. Bu koşulun sağlanamaması, aynı modelin farklı parametrelerle de tahmin edilebileceği anlamına gelir ve bu tür modeller istatistiksel olarak değerlendirilemez (Byrne, 2010). Modelin tanımlanabilir olup olmadığının belirlenebilmesi için, modelin serbestlik derecesi incelenir. Serbestlik derecesi pozitif olan modeller aşırı tanımlanmış; sıfır olanlar tam tanımlanmış veya doymuş; negatif ise eksik tanımlanmış model olarak ifadelendirilir. Eksik tanımlanmış modellerin parametre tahminlerine güvenilmez. Dolayısıyla bir modelin sınanabilmesi için serbestlik derecesinin sıfır veya daha büyük olması gerekir (Bayram, 2013: 53). Bu çalışma kapsamında sınanan modelin serbestlik derecesi sıfırdan büyüktür. Dolayısıyla aşırı doymuş bir modeldir.

3- Model Tahmini: Kuramsal çerçeveye bağlı olarak oluşturulan modelin veri ile ne düzeyde uyum sağladığını analiz etmek için öncelikle modeldeki parametrelerin tahmininde kullanılacak yöntemin belirlenmesi gerekir. Modelde yer alan değişkenlerine ve/veya dağılım özelliklerine göre kullanılacak farklı tahmin yöntemleri bulunmaktadır. Bu çalışmada maksimum olabilirlik (maksimum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem büyük bir örneklem hacmini, gözlemlerin bağımsız olmasını gerektirmektedir. Bunların yanı sıra değişkenlerin en az eşit aralıklı düzeyde ölçülmüş sürekli değişken olması ve çoklu normal dağılıma sahip olması gerekir (Bayram, 2013; Kline, 2005). Bu

çalışmada incelenen değişkenler eşit aralıklı ölçme düzeyinde ölçülmüş sürekli değişkenlerdir ve bağımsız gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin diğer varsayımları karşılama durumu ile ilgili bilgiler bulgular bölümünde verilecektir.

4- *Model Testi*: Bu aşama modelin istatistiksel analizini ve sonuçların değerlendirilmesini içerir. YEM modellerinin analizi sonucu elde edilen değer doğrultusunda modelin veriyle ne kadar uyumlu olduğu, bir başka anlatımla verinin teorik modeli ne kadar desteklediği değerlendirilir. Modelin değerlendirmesi iki açıdan yapılır. Bunların ilki modeldeki parametrelerin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda ilk olarak her bir parametrenin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı yani kritik değerinin tablo değerinden yüksek olup olmadığı incelenir. Ancak parametre değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması her zaman yeterli değildir. Analiz sonucunda elde edilen ilişkilerin kuramsal açıdan beklenen yönde olup olmadığına da bakılmalıdır. Son olarak, parametre değerlerinin olması gereken sınırlar içinde yer alıp almadığı incelenmelidir. Örneğin kovaryans değerinin negatif olması veya korelasyon değerlerinin 1'i aşması modelde hata olduğunu gösterir (Bryne, 2010: 67; Schumacker ve Lomax, 2010: 63).

Modelde elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin yapılması gereken diğer değerlendirme modelin bütününe ilişkindir. YEM'de F testi ya da benzeri istatistik tekniklerindeki gibi tek ve güçlü bir uyum indeksi yoktur. Bunun yerine modelin veriye uyumu hakkında fikir veren çok sayıda uyum indeksi bulunur. Bu uyum indekslerinin çoğu teorik modelin kovaryans matrisi ile örneklemin kovaryans matrisinin karşılaştırılmasına dayanır. Bu iki matrisin birbirine benzemesi yani uyum indekslerinin kriter olarak belirlenmiş değerler içinde yer alması modelin veri tarafından desteklendiğini gösterir (Bayram, 2013: 57; Schumacker ve Lomax: 63). YEM'de model veri uyumunun göstergesi olarak incelenebilecek pek çok uyum indeksi bulunmaktadır. Bu çalışmada baz alınan uyum indeksleri (Bayram, 2013; Çokluk ve diğ., 2014; Meydan ve Şeşen, 2011) aşağıda açıklanmıştır.

a) *Ki-Kare (χ^2) İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit)*: YEM'de en çok kullanılan uyum indeksi olan ki-kare istatistiği en basit anlatımla veriyle model arasındaki uyumun testidir. Hesaplanan ki-kare değerinin küçük olması ve anlamlılık değerinin (p değeri) manidar olmaması modelin veri ile uyduğuna gösterir. Bununla birlikte ki-kare örneklem hacmine karşı duyarlıdır. Bu nedenle modelin genel uyum kriteri olarak ki-kare'nin tek başına anlamlı olup olmaması yerine serbestlik derecesine oranı kullanılmaktadır.

b) *İyilik Uyum İndeksi (Goodness Of Fit Index-GFI)*: GFI model yoluyla açıklanabilen varyans ve kovaryans miktarı ile ilgili bir indekstir. Regresyon analizindeki R^2 değeri gibi düşünülebilir.

c) *Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness Of Fit Index-AGFI)*: AGFI modelin serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanan bir değerdir. Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. GFI ve AGFI modelin uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi amacıyla ki-kareye alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu indeksler 0 ile 1 arasında bir değer alır.

d) *Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)*: CFI, modelin uyumunu genelde bağımsızlık modeli ya da yoklu modeli olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı varsayılan temel bir modelle karşılaştırarak verir. Örneklem büyüklüğünü hesaba katmasından dolayı örneklemin küçük olduğu durumlarda da oldukça iyi çalışan bir indekstir. Bu değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu, 0'a yaklaşması model uyumsuzluğunu ifade eder.

e) *Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI)*: NFI test edilen modelin ki-kare değerinin bağımsız modelin ki-kare değerine bölünmesiyle elde edilir. Ancak örneklem büyüklüğüne karşı hassas olduğundan küçük örneklerde yanıltıcı sonuçlar verebilir. NFI 0 ile 1 arasında değerler alır.

f) *Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)*: RMSEA değeri 0 ile 1 arasında değişir. Sıfıra yakın değerler vermesi gözlenen ve üretilen matrisler arasındaki hatanın azaldığına ve modelin uyumunun yüksek olduğuna işaret eder.

Bu çalışmada baz alınan uyum indekslerinin (Bayram, 2013; Çokluk ve diğ., 2014; Meydan ve Şeşen, 2011) kriterleri ve kabulü için gerekli kesme noktaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum İndeksleri ve Kesme Puanları

Uyum İstatistiği	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 Uyum testi	Anlamsız olması	-
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4-5$
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85
NFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08

5- *Model Modifikasyonu*: YEM'de uyum indekslerinin yanı sıra modelin uyumunu artırmak için yapılabilecek değişiklikleri içeren modifikasyon indeksleri bulunmaktadır.

Araştırmacı, modelin uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlar içinde yer almadığında veya modelin uyumunu artırmak istediğinde modifikasyon indekslerinden yararlanabilir. Modifikasyon indeksleri değişkenler arasındaki ilişkiler doğrultusunda, modele ilişkin ayrıntılı düzeltmeler önerebilir. Bu öneriler değişkenler arasında oluşturulması gereken yeni yolları, modelden çıkarılması gereken değişkenleri ve değişkenler arasında hata kovaryansları gibi birçok parametreyi içerebilir. Ayrıca önerilen her değişikliğin modelin ki-kare değerini ne kadar düşüreceği de belirtilir. Dolayısıyla ki-kare değerini en fazla düşürecek düzeltmeden başlayarak modelin uyum değerleri istenen seviyeye ulaşana kadar çeşitli modifikasyonlar yapabilir. Ancak bu düzeltmelerin sayısal değerlere bağlı olarak oluşturulduğu dikkate alınmalı ve modeli geliştirmede tek ölçüt olarak kullanılmamalıdır. Modelde yapılacak her türlü düzeltme kuramsal bir gerekçeye ya da kabul edilebilir bir mantığa dayandırılmalıdır (Bayram, 2013; Byrne, 2010; Çokluk ve diğ., 2014).

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin YEM varsayımlarına uygunluğuna, değişkenler arasındaki ilişkilere, kurulan hipotez modelin sınanması ile ilgili sonuçlara ve demografik değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bunların yanı sıra, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliği araştırmacı tarafından bu çalışmada elde edilen verilerle tekrarlanmıştır. Bu amaçla ölçme araçlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler “Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği” için .86, “Akademik Özyeterlik Ölçeği” için .85, “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” için .80, “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” için .90 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayılarının yüksek olmasından hareketle ölçme araçlarının çalışma grubu açısından güvenilir olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Ölçme Aracı	Cronbach Alfa
Bir öğrenci Olarak Ben Ölçeği	.86
Akademik Özyeterlik Ölçeği	.85
Coopersmith Özsaygı Envanteri Okul Kısa Formu	.80
Öğrenci Bağlılığı Ölçeği	.90

4. 1. Verilerin İncelenmesi ve YEM'in Varsayımları

Örneklem Hacmi: YEM’de model sınanması yapılmadan önce verilerin bazı varsayımları karşılayıp karşılamadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki örneklem hacminin yeterli olup olmadığıdır. Örneklem büyüklüğünün gerekli minimum değerlerin altında kalması ikinci tip hata olasılığını artırarak yapılan analizlerin ve çalışmanın gücünün azalmasına sebep olabilmektedir. YEM modellerinde ideal örneklem büyüklüğüne ilişkin standart bir ölçüt bulunmamakla birlikte bu sayının 200-400 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Bayram, 2013: 51). Kline’e (2011: 12) göre örneklem hacmi modelin karmaşıklığı ile ilişkili olarak ele alınmalıdır. Bu bakımdan örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına gözlem sayısı ve modelde yer alan parametre sayısının birbirine oranı dikkate alınarak karar verilebilir. Örneklem hacminin modeldeki parametre sayısının 20 katı olması en idealidir. Bununla birlikte gözlem sayısı (katılımcı)/parametre sayısı oranının 10:1 olması da kabul edilebilir. Bu oranın daha düşük olması sonuçlarının güvenilirliğini düşürür. Bu çalışmada sınanacak modelde 24 parametre

bulunmaktadır. Dolayısıyla örneklem hacminin yeterli büyüklükte olduğu değerlendirilmiştir.

Kayıp Değerler ve Uç Değerler: Analiz işlemlerine başlamadan önce yapılacak analizlerin sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Diğer analizlerin çoğunda olduğu gibi YEM'de de aykırı değerler modelin anlamlılığını etkileyerek hatalı sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olabilir (Bayram, 2013: 50). Bununla birlikte veri kaybının tesadüfi olarak gerçekleştiği durumlarda her bir değişken için %5'i geçmeyen veri kayıpları çok büyük sorun olmaz ve göz ardı edilebilir (Kline, 2011: 55).

Yukarıdaki ilkeler doğrultusunda veri analizinden önce ölçme araçlarının sistematik bir şekilde doldurulup doldurulmadığı ve kayıp verilerin oranı incelenmiştir. Yapılan incelemede ölçme araçlarında sistematik bir işaretlemenin olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte ölçme araçlarından birinin tamamını boş bıraktığı tespit edilen iki katılımcıdan elde edilen veriler veri setinden çıkarılmıştır. SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilen kayıp veri analizinde kalan gözlemlerde tüm maddelerdeki kayıp veri oranının %5'in altında olduğu görülmüştür. Bu gözlemler veri setinden çıkarılmamış, regresyon ataması (regression imputation) yöntemiyle tamamlanmıştır.

YEM'de verilerde kayıp değerlerin olması gibi aykırı değerlerin varlığı da modelin anlamlılığını etkileyerek hatalı sonuçlar elde edilmesine neden olabilir (Bayram, 2013: 50; Tabachnick ve Fidell, 2007: 73). Bu nedenle ölçme araçlarından elde edilen toplam puanlar üzerinden uç değerler her bir değişken için ayrı ayrı incelenmiştir. Bunlardan uç değer içeren 12 katılımcının ölçme araçları analiz dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak bir ölçme aracının tamamını boş bıraktığı saptanan iki katılımcınının de dâhil olmak üzere toplam 14 katılımcıdan elde edilen veriler veri setinden çıkarılarak analizler 346 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Normal Dağılım: YEM kapsamında yer alan birçok analiz tekniği için verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olması önemli bir varsayımdır. Bu çalışmada kullanılan maksimum olabilirlik tahmin yöntemi verilerin çoklu normal dağılıma uygun olması durumunda uygulanabilen bir tekniktir (Kline, 2011: 154). Veri setinin çoklu normal dağılım sergileyebilmesi için öncelikle değişkenlerin her birinin tekil olarak normal dağılıma sahip olması gereklidir (Kline, 2011: 60). Bu nedenle öncelikle çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları yoluyla değişkenlerinin dağılımının normalliği sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde yer alması dağılımın normalden anlamlı bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2005; Can, 2014). Tablo 7'de görüldüğü üzere bu araştırma değişkenlerinin çarpıklık

değerleri -.74 ila -.13, basıklık değerleri -.70 ila -.17 arasında değişmektedir. Bu değerlerden hareketle değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Değişkenlerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
Genel Yetenek	-.74	-5.63	-.36	-1.35
Akademik Benlik Kavramı	-.35	-2.64	-.17	-.66
Akademik Öz-yeterlik	-.13	-.98	-.70	-2.66
Benlik Saygısı	-.40	-3.03	-.69	-2.61
Öğrenci Bağlılığı	-.54	-4.10	-.50	-1.91
Akademik Ortalama	-.61	-4.61	-.62	-2.34
Çok Değişkenli			3.55	3.37

Değişkenlerin tekil olarak normal dağılıma sahip olmaları çok değişkenli normallik için temel şart olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bu nedenle araştırma değişkenlerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını değerlendirmek için Mardia normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık tahminine başvurulmuştur. Tablo 7'de görüldüğü üzere AMOS programıyla hesaplanan bu değer 5'ten küçük olduğundan veri setinin çoklu normallik varsayımını karşıladığı değerlendirilmiştir (Byrne, 2010: 104).

Çoklu Doğrusal Bağlantı: YEM kapsamında yer alan teknikler çoğu diğer çok değişkenli istatistik teknikleri gibi değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olmadığını varsaymaktadır (Bayram, 2013: 50; Tabachnick ve Fidell, 2007: 683). Büyüköztürk'e (2005) göre bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80 üzeri olması çoklu bağlantı sorunu olabileceğine, bu değer .90 üzeri olması ise çoklu bağlantı sorunun ciddi bir düzeyde olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .18 ila .78 arasında değiştiği görülmektedir (bkz. Tablo 9). Dolayısıyla araştırma değişkenleri arasında çoklu doğrusal problemi olmadığı ve yol analizinin varsayımlarının karşılandığı değerlendirilmiştir.

4. 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmada, tanımlayıcı istatistik teknikleri yoluyla katılımcıların ölçme araçlarından elde ettikleri puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Temel yetenekler testinin yüzdeler norm değerleri genel yetenek düzeyi olarak alınmıştır. Bu değerlerin ortalaması 68.23 (\pm 25.07), aralığı 3-100 olarak

bulunmuştur. Çalışmada yer alan diğer değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Ölçme Aracı	N	Ort.	Ss.	Minimum	Maksimum
Genel Yetenek	346	68.23	25.07	3	100
Akademik Benlik Kavramı	346	76.66	11.19	44	100
Akademik Öz-Yeterlik	346	65.05	9.53	42	84
Benlik Saygısı	346	69.28	18.03	24	100
Öğrenci Bağlılığı	346	128.89	16.51	84	155
Akademik Ortalama	346	79.81	15.40	38.96	99.93

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcıların akademik benlik kavramı (Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği) puanlarının ortalaması 76.66 (± 11.19), aralığı 44-100; akademik öz-yeterlik puanlarının ortalaması 65.05 (± 9.53), aralığı 42-84; benlik saygısı puanlarının ortalaması 69.28 (± 18.03), aralığı 24-100; öğrenci bağlılığı ölçeği puanlarının ortalaması 128.89 (± 16.51), aralığı 84-155 dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı yıl sonu not ortalamalarının (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, yabancı dil, sosyal bilgiler [8. sınıflar için TC inkılâp tarihi ve Atatürkçülük] ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri) ortalaması 79.81 (± 15.40) iken puan aralığı ise 38.96-99.93 arasında yer almaktadır.

4. 3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

YEM analizleri kovaryans hesaplamalarına dayandığından genellikle analizlere geçilmeden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilere dair ayrıntılı bir betimleme yapmak amacıyla değişkenler arasındaki ilişkiler üç farklı kriter doğrultusunda incelenmiştir. İlk olarak, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yoluyla katılımcıların ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçların sunulduğu Tablo 9'da görüldüğü üzere araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. GY	-					
2. ABK	.36**	-				
3. AKÖ	.42**	.78**	-			
4. BS	.19**	.56**	.56**	-		
5. ÖB	.19**	.64**	.66**	.54**	-	
6. AKNO	.77**	.51**	.60**	.33**	.37**	-

** p< .01

GY: Genel Yetenek ABK: Akademik Benlik Kavramı AKÖ: Akademik Öz-Yeterlik
BS: Benlik Saygısı ÖB: Öğrenci Bağlılığı AKNO: Akademik Not Ortalaması

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile genel yetenek düzeyleri arasında yüksek ($r = .77, p < .01$), akademik benlik kavramları ($r = .51, p < .01$), akademik öz-yeterlik inançları ($r = .60, p < .01$), benlik saygıları ($r = .33, p < .01$) ve öğrenci bağlılığı düzeyleri ($r = .37, p < .01$) arasında ise orta düzeyde olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Bunlarla birlikte öğrencilerin genel yetenek düzeyleri ile akademik benlik kavramları ($r = .36, p < .01$), akademik öz-yeterlik inançları ($r = .42, p < .01$), benlik saygıları ($r = .19, p < .01$) ve öğrenci bağlılık düzeyleri ($r = .19, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahiptir. Yukarıdaki bulguların yanı sıra, Tablo 9 incelendiğinde benlik inançları olarak nitelendirilebilecek, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve akademik benlik kavramı değişkenlerinin birbirleri ve öğrencilerin bağlılık düzeyleri ile orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir.

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı iki değişken arasında var olan ilişkiyi betimlemektedir. Bununla birlikte, bu ilişki salt bu iki değişkenin niteliğinden dolayı ortaya çıkabileceği gibi, bu değişkenlerle ilişkili olan farklı değişkenlerden de kaynaklanabilir (Büyüköztürk, 2005). Dolayısıyla iki değişken arasındaki ilişkinin, aralarındaki ilişkiyi etkilemesi muhtemel diğer değişkenlerin etkilerinin kontrol altında tutularak incelenmesi bu değişkenler arasındaki ilişkinin gerçek düzeyi hakkında daha doğru sonuç verebilir. Bu nedenle, araştırmada yer alan değişkenlerden her birinin akademik başarı ile ilişkisi diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alınarak tekrar hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen ikili ve kısmi korelasyon değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Modeldeki Diğer Değişkenler Sabit Tutulduğunda Yordayıcı Değişkenlerin Akademik Başarı İle İlişkileri

Değişken	İkili	Kısmi
GY	.77**	.71**
ABK	.51**	.04
AKÖ	.60**	.26**
BS	.33**	.02
ÖB	.37**	.05

** $p < .01$

Tablo 10'da görüldüğü üzere genel yetenek düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki ($r = .77$, $p < .01$) akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenleri kontrol edildiğinde fazla bir değişim ($r = .71$, $p < .01$) göstermektedir. Buna karşın akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında gözlenen orta düzeydeki ($r = .60$, $p < .01$) ilişki, araştırmada yer alan diğer değişkenler kontrol edildiğinde oldukça düşmektedir ($r = .26$, $p < .01$). Bunun yanı sıra, diğer değişkenlerin etkisi kontrol edilmediğinde, akademik başarı ile akademik benlik kavramı ($r = .51$, $p < .01$), benlik saygısı ($r = .33$, $p < .01$) ve öğrenci bağlılığı ($r = .37$, $p < .01$) değişkenleri arasında gözlenen orta düzeydeki anlamlı ilişkiler, diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde anlamsız hale gelmektedir. Bu sonuçlar, genel yetenek ile başarı arasındaki ikili ilişkinin araştırmada yer alan diğer değişkenlerden nispeten bağımsız olarak ortaya çıkmasına karşın akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığının akademik başarı ile ilişkilerinde araştırmadaki diğer değişkenlerle olan etkileşimlerinin önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Son olarak, farklı yetenek düzeylerinde genel yeteneğin, akademik benlik kavramının, benlik saygısının, akademik öz-yeterlik inançlarının ve öğrenci bağlılığının akademik başarı ile ilişkileri incelenmiştir. Katılımcılar TYT (6-8)'den elde ettikleri yüzdeler norm puanları doğrultusunda çok düşük yetenek düzeyi (%0-%24), alt yetenek düzeyi (%25-%49), orta yetenek düzeyi (%50-%74) ve üst yetenek düzeyi (%75-%100) olmak üzere dört grubu ayrılmıştır. İlk gruptaki katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle bu grup açısından değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Diğer gruplarda ise değişkenler arasındaki ilişkilere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yetenek Gruplarına Göre Yordayıcı Değişkenler İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Yetenek Düzeyi	N	Değişken				
		GY	ABK	AKÖ	BS	ÖB
Çok Düşük Düzey	26	.50**	.30	.37	.07	.44*
Alt Düzey	63	.26*	.43**	.41**	.30*	.44**
Orta Düzey	90	.36**	.43**	.60**	.29**	.40**
Üst Düzey	167	.37**	.35**	.48**	.30**	.27**

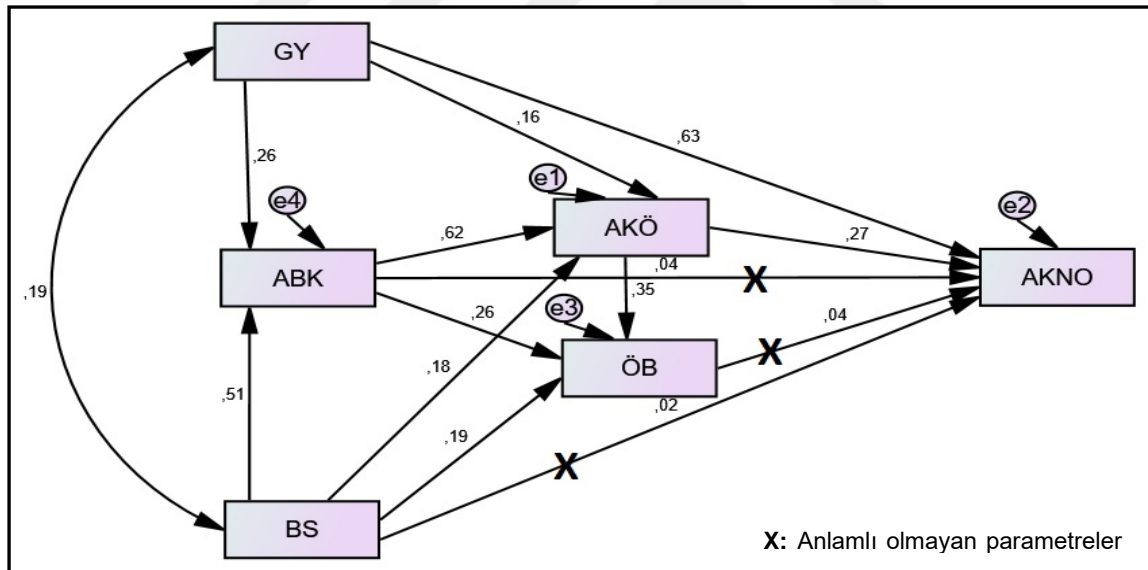
*p<.05 ** p< .01

Tablo 11’de görüldüğü üzere, çok düşük yetenek düzeyindeki grupta akademik başarı ile genel yetenek ($r= .50$, $p<.01$) ve öğrenci bağlılığı ($r= .44$, $p<.05$) arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların not ortalamaları ile akademik benlik kavramları ($r= .30$, $p>.05$), akademik öz-yeterlik inançları ($r= .37$, $p>.05$) ve benlik saygıları ($r= .07$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte alt yetenek düzeyine sahip grupta akademik başarı ile genel yetenek arasında düşük ($r= .26$, $p<.05$) düzeyde olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Buna karşın akademik başarı ile akademik benlik kavramı ($r= .43$, $p<.01$), akademik öz-yeterlik ($r= .41$, $p<.01$), benlik saygısı ($r= .30$, $p<.05$) ve öğrenci bağlılığı ($r= .44$, $p<.01$) değişkenleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde orta ve üst yetenek düzeyindeki gruplarda da akademik başarı ile diğer değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Korelasyonların gücü açısından bakıldığında ise genel yeteneğin akademik başarı ile ilişkisinin çok düşük ve üst düzeydeki gruplarda diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akademik benlik kavramının, akademik öz-yeterlik inancının ve öğrenci bağlılığının akademik başarı ile ilişkisi orta yetenek düzeyindeki grupta, üst yetenek düzeyindeki gruptakinden daha yüksektir.

4. 4. Hipotez Modelinin Sınanmasına İlişkin Bulgular

Alan yazındaki mevcut kuramsal görüşler ve araştırma sonuçları doğrultusunda genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı değişkenleri ele alınarak oluşturulan hipotez modeli (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2) en yüksek olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi ile sınanmıştır. Modelin değerlendirilmesinde Tablo 5’te sunulan uyum iyiliği indekslerinin kesme puanları kriter olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda hipotez modelin uyum iyiliği indekslerinden GFI=.99, NFI=.99 ve CFI=.99 değerlerinin modelin veri uyumunun iyi

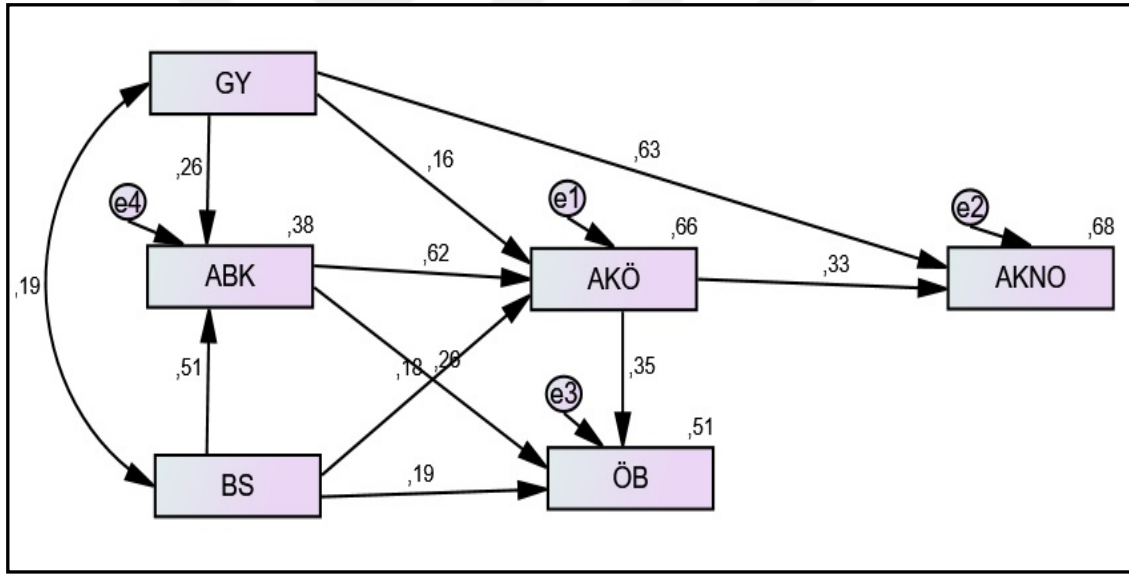
olduğuna işaret etmesine karşın χ^2 değerinin büyük ve anlamlı olduğu ($\chi^2 = 7.02 / df = 1$, p value = .008) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra $\chi^2 / df = 7.02$, AGFI = .86 ile RMSEA = .13 beklenen sınırlar içinde olmadığı görülmüştür. Bu durumda modifikasyon indeksleri incelenerek model uyumunun iyileştirilip iyileştirilmeyeceğine bakılmalıdır. Bununla birlikte YEM analizlerinde uyum iyiliği indekslerine bakılmadan önce modelde tanımlanmış parametrelerin anlamlı olup anlamlılık düzeyleri açısından incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Byrne, 2010). Anlamlı olmayan parametreler model açısından gereksiz olduğundan (hata varyansları hariç) bu parametrelerin silinerek modelin tekrar analiz edilmesi önerilmektedir (Byrne, 2010; Şimşek, 2007). Bu görüş aynı zamanda cimrilik ilkesi ile bağdaşmaktadır. Bu ilke benzer özelliklere sahip iki modelden daha basit olanın daha iyi öngörü ortaya koyduğunu yani teorik açıdan daha kabul edilebilir olduğunu varsaydığından modelde parametre sayısının mümkün olduğunca az tutulması gerektiğini savunmaktadır (Kline, 2005). Bu nedenle modifikasyon indekslerine bakılmadan önce hipotez modelinde yer alan parametrelerin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.



Şekil 2. Hipotez modeline ilişkin bulgular

Şekil 2'de görüldüğü üzere modelde yer alan 14 parametrenin 11'i istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna karşın akademik benlik kavramı, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinden akademik başarı değişkenine tanımlanan regresyon yollarının anlamsız olduğu görülmektedir. Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı bu üç parametre modelden silinerek model daha basit bir yapıya indirgenmiş ve tekrar analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda yeni oluşturulan indirgenmiş modelde yer alan tüm parametrelerin anlamlı olduğu görülmüştür (bkz. Şekil 3 ve Tablo 12). Modelin uyum iyiliği göstergelerinden χ^2 değeri anlamsız ($\chi^2 = 9.45/df = 4$, p value= .051) bulunmuştur. Bu değer anlamsız olması modelin veri ile uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte χ^2 testi örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan dolayı tek başına modelin veri uyumunu değerlendirmek için yeterli olmadığı belirtilmektedir (Kline, 2011; Schumaker ve Lomax, 2010). Bu nedenle χ^2 değerinin yanı sıra, model uyumunu değerlendirmek için daha iyi bir ölçüt olan göreceli ki-kare değeri (χ^2/df) ve Tablo 5'te belirtilen diğer yardımcı uyum indeksleri de incelenmiştir. Yardımcı uyum indekslerinden elde edilen sonuçlar modelin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2/df = 2.36$, GFI= .99, AGFI= .95, CFI= .99, NFI= .99, RMSEA= .06). Bu nedenle hipotez modelden anlamsız yolların çıkarılmasıyla daha basit bir seviyeye indirilen bu model, final modeli olarak kabul edilmiştir. Bu modelin görsel şeması Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Final modeli

Şekil 3'te görüldüğü üzere oluşturulan final modelinde, genel yetenek ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .19$, $p < .01$). Bunun yanı sıra oluşturulan model akademik başarıdaki değişimin %68'ini, akademik öz-yeterlik inancındaki değişimin %66'sını, öğrenci bağlılığındaki değişimin %51'ini ve akademik benlik kavramındaki değişimin %38'ini açıklamaktadır. Final modelinde yer alan regresyon yollarına ilişkin standardize edilmiş ve standardize edilmemiş regresyon ağırlıkları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Final Modeline İlişkin Regresyon Ağırlıkları

Dışsal Değişkenler	İlişkinin Yönü	İçsel Değişkenler	Standardize Edilmemiş Tahmin	Standart Hata	Standardize Edilmiş Tahmin	Kritik Oran	p	ΔR^2
Genel Yetenek	→	Akademik	.12	.02	.26	6.16	.000	.38
Benlik Saygısı	→	Benlik Kavramı	.32	.03	.51	11.95	.000	
Akademik Benlik Kavramı	→	Öğrenci Bağlılığı	.38	.09	.26	4.14	.000	.51
Akademik Öz-Yeterlik	→		.61	.11	.35	5.62	.000	
Benlik Saygısı	→		.18	.04	.19	4.01	.000	
Genel Yetenek	→	Akademik Öz-Yeterlik	.06	.01	.16	4.82	.000	.66
Benlik Saygısı	→		.10	.02	.18	4.82	.000	
Akademik Benlik Kavramı	→		.53	.03	.62	15.54	.000	
Genel Yetenek	→	Akademik Başarı	.39	.02	.63	18.72	.000	.68
Akademik Öz-Yeterlik	→		.54	.05	.33	9.95	.000	

B: Standardize edilmemiş tahmin
 β : Standardize edilmiş tahmin
 SH: Standart Hata

Şekil 3 ve Tablo 12’de görüldüğü üzere final modeline göre, akademik başarı genel yetenek ($\beta = .63$, $p < .001$) ve akademik öz-yeterlik inancı tarafından ($\beta = .33$, $p < .001$) açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon tahmini değerlerine göre genel yeteneğin akademik başarı üzerindeki etkisi akademik öz-yeterlik inancına kıyasla daha yüksektir. Bunun yanı sıra modelde, akademik öz-yeterlik inancı benlik saygısı ($\beta = .18$, $p < .001$), akademik benlik kavramı ($\beta = .62$, $p < .001$) ve genel yetenek ($\beta = .16$, $p < .001$) değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Akademik öz-yeterlik inancı üzerinde en güçlü etkiye sahip olan değişken akademik benlik kavramı olup bunu sırasıyla benlik saygısı ve genel yetenek değişkenleri takip etmektedir.

Modeldeki içsel değişkenlerden biri olan öğrenci bağlılığı akademik benlik kavramı ($\beta = .26$, $p < .001$), akademik öz-yeterlik inancı ($\beta = .35$, $p < .001$) ve benlik saygısı ($\beta = .19$, $p < .001$) tarafından açıklanmaktadır. Bu değişkenlerin öğrenci bağlılığı üzerindeki görece önem sırası akademik öz-yeterlik inancı, akademik benlik kavramı ve benlik saygısı şeklindedir. Son olarak, akademik benlik kavramı genel yetenek ($\beta = .26$, $p < .001$) ve benlik saygısı ($\beta = .51$, $p < .001$) tarafından açıklanmaktadır. Bununla birlikte benlik saygısının akademik benlik kavramı üzerindeki etki gücü genel yeteneğe kıyasla daha yüksektir.

Tablo 12’de yer alan standardize edilmiş tahmin değerleri dışsal değişkenlerin içsel değişkenlerin üzerindeki etki gücünü göstermektedir. Bu değerlerin tümünün pozitif olduğu görülmektedir. Buna göre dışsal bir değişkendeki bir standart sapmalık artış açıkladığı içsel değişkenin standart sapmasında ilgili standardize tahmin değeri kadar artışa neden olacaktır. Bu değerler, dışsal değişkenlerden içsel değişkenlere tanımlanmış yolların etki gücünü, başka bir anlatımla bir değişkenin diğer değişkeni doğrudan açıklama gücünü ifade etmektedir. Bununla birlikte aracılık rollerinin yer aldığı modellerde dışsal değişkenin içsel değişken üzerinde, üçüncü bir değişken üzerinden gerçekleşen dolaylı etkisi de bulunmaktadır. Modeldeki direkt etkilerin bir ürünü olarak ortaya çıkan dolaylı etkiler yol katsayıları gibi yorumlanmaktadır (Kline, 2011: 164).

Final modelinde yer alan dolaylı etkilerinin istatistiksel anlamlılığı Sobel Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sobel (1982) tarafından geliştirilen bu yöntem yapısal eşitlik modellerindeki dolaylı etkilerin anlamlılığını test etmek için değişkenler arasındaki regresyon katsayıları ve standart hatalardan yararlanmaktadır. Bu testi gerçekleştirmek için çevrimiçi erişim sağlanabilen internet tabanlı bir programdan yararlanılmıştır (Soper, 2006).

Tablo 13. Sobel Testi Sonuçları

Yollar	a	SE _a	b	SE _b	z	p
GY → AKÖ → AKNO	.062	.013	.539	.054	5.24	.000
GY → ABK → AKÖ	.118	.019	.530	.034	5.69	.000
GY → ABK → ÖB	.118	.019	.383	.093	3.43	.000
BS → AKÖ → AKNO	.097	.020	.539	.054	4.36	.000
BS → AKÖ → ÖB	.097	.020	.611	.109	3.67	.000
BS → ABK → ÖB	.319	.027	.383	.093	3.89	.000
ABK → AKÖ → AKNO	.530	.034	.539	.054	8.40	.000
ABK → AKÖ → ÖB	.530	.034	.611	.109	5.27	.000

a: Birinci yolun regresyon katsayısı

b: İkinci yolun regresyon katsayısı

SE_a: Birinci yolun standart hatası

SE_b: İkinci yolun standart hatası

Tablo 13’te görüldüğü üzere Sobel Testi sonucunda modeldeki dolaylı etkilerinin tümünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, genel yetenek akademik öz-yeterlik üzerinden akademik başarıyı (z= 5.24, p< .001), akademik benlik kavramı üzerinden akademik öz-yeterlik inancını (z= 5.69, p< .001) ve öğrenci bağlılığını (z= 3.43, p< .001) olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde benlik saygısı akademik benlik kavramı (z= 3.89, p< .001) ve akademik öz-yeterlik inancı (z= 3.67, p< .001) üzerinden öğrenci

bağlılığını, yine akademik öz-yeterlik üzerinden akademik başarıyı ($z= 4.36, p< .001$) olumlu yönde etkilemektedir. Bunların yanı sıra akademik benlik kavramı akademik öz-yeterlik üzerinden akademik başarı ($z= 8.40, p< .001$) ve öğrenci bağlılığı ($z= 5.27, p< .001$) değişkenleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Yukarıdaki bulgulara dayalı olarak, final modelindeki dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki standardize edilmiş direkt, dolaylı ve toplam etki katsayıları Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14. Standardize Edilmiş Direkt, Dolaylı ve Toplam Etki Katsayıları

Dışsal Değişken	İçsel Değişken	Direkt Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Genel Yetenek		.63**	.11**	.74**
Akademik Öz-Yeterlik	Akademik	.33**	---	.33**
Akademik Benlik Kavramı	Başarı	---	.21**	.21**
Benlik Saygısı		---	.17**	.17**
Akademik Benlik Kavramı	Akademik Öz-	.62**	---	.62**
Benlik Saygısı	Yeterlik	.18**	.32**	.50**
Genel Yetenek		.16**	.17**	.33**
Akademik Öz-Yeterlik		.35**	---	.35**
Akademik Benlik Kavramı	Öğrenci	.26**	.22**	.48**
Benlik Saygısı	Bağlılığı	.19**	.31**	.50**
Genel Yetenek		---	.18**	.18**
Benlik Saygısı	Akademik	.51**	---	.51**
Genel Yetenek	Benlik Kavramı	.26**	---	.26**

** $p< .001$

Tablo 14 incelendiğinde direkt ve toplam etki miktarları açısından akademik başarının en güçlü yordayıcısının genel yetenek olduğu, bunu sırasıyla akademik öz-yeterlik inancı, akademik benlik kavramı ve benlik saygısının takip ettiği görülmektedir. Yine direkt ve toplam etki miktarları açısından akademik öz-yeterlik inancını açıklayan değişkenler akademik benlik kavramı, benlik saygısı ve genel yetenek şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte öğrenci bağlılığının yordayıcıları incelendiğinde, direkt etki düzeyi en düşük olan benlik saygısının dolaylı etkilerle birlikte toplam etki düzeyi açısından öğrenci bağlılığının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrenci bağlılığı üzerindeki direkt etkisi akademik öz-yeterlik inancından düşük olan akademik benlik kavramı dolaylı etkiler de göz önünde alındığında daha güçlü bir yordayıcı olarak ortaya çıkmaktadır. Son olarak Tablo 14'e göre benlik saygısının

akademik benlik kavramı üzerindeki yordama gücünün genel yetenekten daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. 5. Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyetlerine, annelerinin ve babalarının eğitim seviyeleri ile ailelerinin aylık gelir düzeylerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin akademik not ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla bağımsız t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kızlarla erkeklerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .26$, $p > .05$). Bu analizin sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Akademik Başarıda Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Cinsiyet	N	Ort	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	166	80.04	13.77	.26	.80
Erkek	180	79.61	16.81		

Araştırmanın diğer demografik değişkenleri olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyine dayalı olarak yapılacak analizlere geçilmeden önce öğrencilerin akademik not ortalamalarının bu grupların her bir kategorisindeki dağılımının normalliği incelenmiştir. Anne eğitim düzeyi açısından lisans/lisansüstü (çarpıklık= -2.18, basıklık= 5.26), baba eğitim düzeyi açısından lisans/lisansüstü (çarpıklık= -1.75, basıklık), aile gelir düzeyi açısından 3011TL-4280TL arası (çarpıklık= -1.12, basıklık= .41) ve 4281TL ve üstü (çarpıklık= -1.32, basıklık= .26) kategorilerinde yer alan öğrencilerin not ortalamalarının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, anne eğitim, baba eğitim ve aile gelir düzeyine dayalı farklılıkların incelenmesinde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Farkın gözleendiği durumlarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Dağılımın normal olduğu gözlenen grupların karşılaştırılması bağımsız t testi ile yapılırken normal dağılıma sahip olmayan grupların yer aldığı karşılaştırmalar ise Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16. Akademik Başarıda Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeylerine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Faktör	N	Ort	SS	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul ve daha düşük	88	72.21	15.72	124.08	98.85	.000	4>3
	Ortaokul	70	73.26	14.07	126.69			4>2
	Lise	97	80.75	13.27	174.65			4>1
	Lisans/lisansüstü	91	91.23	10.40	256.08			3>2 3>1
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul ve daha düşük	55	72.50	15.76	126.31	103.17	.000	4>3
	Ortaokul	58	69.31	14.68	105.72			4>2
	Lise	110	77.90	13.30	154.50			4>1
	Lisans/lisansüstü	123	89.75	11.08	243.55			3>2
Aile Gelir Düzeyi	1150 TL ve altı	46	69.61	13.46	104.37	80.85	.000	5>4, 5>3
	1151TL - 2100TL	78	72.98	15.22	127.60			5>2, 5>1
	2101 TL - 3010TL	89	80.10	13.99	171.25			4>2, 4>1
	3011 TL- 4280 TL	49	83.64	14.40	198.02			3>2, 3>1
	4281 TL ve üstü	84	89.22	12.07	242.06			

Tablo 16 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının genel olarak anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri arttıkça artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda anne eğitim düzeyine ($X^2=98.85$, $p<.001$), baba eğitim düzeyine ($X^2=103.17$, $p<.001$) ve ailenin aylık gelirine ($X^2=80.85$, $p<.001$) bağlı olarak gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik başarılarında annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla U ve t testleri yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre anneleri lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin akademik not ortalamaları anneleri lise ($U= 2163.00$, $p<.001$) ve ortaokul ($U=838.00$, $p<.001$) mezunu olanlar ile ilkokul ve daha düşük düzeyde ($U= 1087.00$, $p<.001$) eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Bunun yanı sıra anneleri lise mezunu olan öğrencilerin akademik ortalamaları anneleri ortaokul mezunu olanlar ile ($t= 3.51$, $p<.01$) ilkokul veya daha düşük eğitim seviyesine ($t= 4.01$, $p<.001$) sahip olanlardan daha yüksektir.

Anne eğitim durumuna göre gözlenen farklılıklara benzer şekilde babaları lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler babaları lise ($U= 3067.00$, $p<.001$), ortaokul ($U= 902.00$, $p<.001$) ve ilkokul ve daha düşük eğitim seviyesinde olan ($U= 1129.00$, $p<.001$)

akranlarından daha başarılıdır. Babaları lise mezunu olan öğrenciler ise babaları ortaokul mezunu ($t= 3.84, p<.001$) ve ilkokul ve daha düşük eğitim seviyesine sahip ($t= 4.18, p<.001$) olanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı göstermektedir.

Analiz sonuçlarına farklı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarıları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ailelerinin aylık geliri 4281 TL ve üstünde olan öğrenciler ailelerinin gelirleri 3011 TL – 4280 TL ($U= 1439.00, p<.01$), 2101 TL – 3010 TL ($U= 2090.00, p<.001$), 1151 TL – 2100 TL ($U= 1202.00, p<.001$) arasında ve 1150 TL ve daha düşük ($U= 514, p<.001$) olanlara göre anlamlı düzeyde daha başarılıdır. Bunun yanı sıra aileleri aylık 3011 TL – 4280 TL arasında kazanan öğrenciler aileleri 1151 TL- 2100 TL ($U= 1099.00, p<.001$) arasında ve 1150 TL ve altında ($U= 511.00, p<.001$) gelire sahip olanlara; aileleri 2101 TL – 3010 TL arasında gelire sahip olan öğrenciler ise ailelerinin aylık gelirleri 1151 TL- 2100 TL ($t= 3.15, p<.01$) arasında olanlara ve 1150 TL ve altında ($t= 4.18, p<.001$) olanlara anlamlı düzeyde daha yüksek not ortalamalarına sahiptirler.

4. 6. Aracılık Testlerine İlişkin Bulgular

Çalışmada, öğrencilerin genel yetenekleri ile akademik öz-yeterlikleri ve akademik benlik algıları arasındaki ilişkide benlik saygılarının rol oynayıp oynamadığını belirlemek amacıyla aracılık testleri gerçekleştirilmiştir. Aracılık testlerinde Baron ve Kenny (1986) tarafından ortaya konan ilkeler doğrultusunda çoklu regresyon yaklaşımı kullanılmıştır. Bu araştırmacılara göre aracılık etkisinin varlığı için birtakım şartların sağlanması gereklidir. Bunlar;

1. Bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.
2. Bağımsız değişken aracı değişkeni anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.
3. Aracı değişken bağımsız değişkeni anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.
4. Bağımsız değişken ve aracı değişken birlikte modele dâhil edildiğinde bağımsız değişkenin ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin gücü anlamlı bir şekilde düşmeli (kısmi aracılık) ya da istatistiksel olarak anlamsız (tam aracılık) hale gelmelidir (Baron ve Kenny, 1986).

Genel yetenek ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rol oynayıp oynamadığını belirlemek amacıyla yukarıdaki ilkeler doğrultusunda üç adet regresyon modeli sınanmıştır. Model 1’de genel yetenek akademik benlik kavramını açıklamaktadır (1. şart). Model 2’de genel yetenek aracı değişken olan benlik saygısını açıklamaktadır (2. şart). Model 3’te ise genel yetenek ve benlik saygısı birlikte akademik

benlik kavramını açıklamaktadır (3. ve 4. şartlar). Bu analizlerin sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Genel Yetenek İle Akademik Benlik Kavramı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü

Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken(ler)	B	SE	β	t	p	ΔR^2	F
Model 1	ABK	GY	.16	.02	.36	7.17	.000	.13	51.31**
Model 2	BS	GY	.13	.04	.19	3.51	.000	.03	12.35**
Model 3	ABK	GY	.12	.02	.26	6.14	.000	.38	107.16**
		BS	.32	.03	.51	11.92	.000		

** p< .01

Tablo 17 incelendiğinde üç regresyon eşitliğinin de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Buna göre akademik benlik kavramındaki değişimin %13'ü, benlik saygısındaki değişimin ise %3'ü genel yetenek tarafından açıklanmaktadır. Genel yetenek ve benlik saygısı birlikte akademik benlik kavramındaki değişimin %38'ini açıklamaktadır. Bunun yanı sıra, genel yetenek ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişki benlik saygısı değişkeni de modele dâhil edildiğinde anlamlı kalmakla birlikte regresyon katsayısı .36'dan .26'ya düşmektedir. Dolayısıyla benlik saygısının genel yetenek ve akademik benlik kavramı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan Sobel Testi de söz konusu aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($z = 6.40$, $p < .001$).

Benlik saygısının genel yetenek ile akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayıp oynamadığının belirlenmesinde de yukarıda sıralanan işlem adımları takip edilmiştir. Bu amaçla kurulan üç regresyon modelinden olan Model 1'de akademik öz-yeterlik inancı genel yetenek tarafından açıklanmaktadır. Model 2'de benlik saygısı genel yetenek tarafından açıklanmaktadır. Son olarak, Model 3'te ise genel yetenek ve benlik saygısı birlikte akademik öz-yeterlik inancını yordamaktadır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 18'de özetlenmiştir.

Tablo 18. Genel Yetenek İle Akademik Öz-Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü

Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken(ler)	B	SE	β	t	p	ΔR^2	F
Model 1	AKÖ	GY	.16	.02	.42	8.60	.000	.17	73.92**
Model 2	BS	GY	.13	.04	.19	3.51	.000	.03	12.35**
Model 3	AKÖ	GY	.12	.02	.33	7.82	.000	.42	124.80**
		BS	.27	.02	.50	12.03	.000		

** p< .01

Yapılan regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik inancındaki değişimin %17'si, benlik saygısındaki değişimin ise %3'ü genel yetenek tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca, genel yetenek ve benlik saygısı birlikte akademik öz-yeterlik inançındaki değişimin %42'sini açıklamaktadır. Söz konusu regresyon eşitliklerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.001). Bunların yanı sıra benlik saygısı regresyon modeline dâhil edildiğinde, genel yetenek ile akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki anlamlı kalmakla birlikte regresyon katsayısı .42'den .33'e gerilemektedir. Yapılan Sobel testi genel yeteneğin akademik öz-yeterlik inancına benlik saygısı değişkeni üzerinden olan dolaylı etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir (z= 6.88, p< .001). Dolayısıyla bu sonuçlar ışığında benlik saygısının genel yetenek ve akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı anlaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri, akademik benlik kavramları, akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygıları, bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktaydı. Bu temel amaç doğrultusunda, alan yazındaki bilgi ve araştırma bulgularından hareketle araştırmada yer alan değişkenler sebep-sonuç ilişkilerine dayalı olarak oluşturulan kavramsal model yol analizi tekniğiyle sınanmıştır. Bu yolla bağımsız değişkenlerin akademik başarı ile olan ilişkilerinin yanı sıra birbirleriyle olan ilişkileri de incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen hipotez modelindeki bazı yolların anlamsız olduğu, bu yolların çıkarılmasıyla elde edilen final modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı yani modelin veriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Final modelinde, akademik başarı (%68), akademik öz-yeterlik inancı (%66), öğrenci bağlılığı (%51) ve akademik benlik kavramı (%38) değişkenlerine ait varyansların anlamlı düzeyde açıklandığı belirlenmiştir. Final modelinde, akademik başarının genel yetenek ve akademik öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inancının ise genel yetenek, akademik benlik kavramı ve benlik saygısı tarafından yordandığı gözlenmiştir. Ayrıca, akademik benlik kavramının genel yetenek ve benlik saygısı, öğrenci bağlılığının ise benlik saygısı, akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik tarafından açıklandığı görülmüştür. Bu bölümde, final modelinde gözlenen doğrudan ve dolaylı etkilerin yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının demografik değişkenler (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi) açısından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular da alan yazındaki teorik görüşler ve araştırma sonuçları doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin genel yetenek düzeyleri akademik başarılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Alan yazında zekâ ya da yetenek olarak tanımlanan zihinsel güç ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi destekleyen çok sayıda araştırmanın varlığına karşın elde edilen korelasyon değerlerinin .21 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir (Anees, 2013; Colom ve Flores-Mendoza, 2007; Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007; Horn ve diğ., 1993; Laidra ve diğ., 2007; Lassiter ve Bardos, 1995; Primi ve diğ., 2010). Dolayısıyla kültürel farklılıklar, yeteneği ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı ve akademik başarıyı değerlendirme kriteri gibi faktörlere bağlı olarak araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle alan yazında iki değişken arasındaki ilişkinin varlığından ziyade gücünün tartışma konusu olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar zekâ düzeyinin bireyin akademik performansını belirleyen en önemli faktör olduğunu savunmaktadır (Gottfredson, 1997; Jensen, 1998).

Buna karşın bazı araştırmacılar ise iki değişken arasındaki ilişki gücünün .50 civarında olduğunu, dolayısıyla akademik başarıdaki değişimin sadece %25'inin zeka ile ilgiliyken büyük kısmının ise diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Neisser, 1996; Rohde ve Thompson, 2007). Bu çalışmada, genel yetenek ile akademik başarı arasında yukarıda belirtilenden daha güçlü bir ilişki ($r = .77$) bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın final modelinde öğrencilerin genel yetenek düzeylerinin akademik başarılarını açıklama düzeyinin modelde yer alan diğer değişkenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazındaki bazı araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde yeteneğin akademik başarı üzerindeki yordayıcı gücünün kişilik özellikleri (Di Fabio ve Busoni, 2007), akademik sağlamlık, motivasyon (Gagné ve St Père, 2001), ebeveyn katılımı (Karchach ve diğ., 2013), pozitif düşünme (Leeson, Ciarrochi ve Heaven, 2008), içsel değer ve algılanan yetenek düzeyi (B. Spinath ve diğ., 2006) gibi diğer kişisel niteliklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yukarıdaki araştırmaların ışığında, bu çalışmanın sonuçlarının öğrencilerin zekâ ya da yetenek düzeylerinin akademik performanslarının en önemli belirleyicisi olduğu yönündeki görüşleri desteklediği düşünülmektedir.

Çalışmanın final modeline göre, genel yetenek öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra akademik benlik kavramlarını ve öz-yeterlik inançlarını da açıklamaktadır. Bireyin akademik yeteneklerine ilişkin algısı akademik benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır (Bong ve E. M. Skaalvik, 2003). Akademik benlik kavramının şekillenmesinde sosyal karşılaştırmaların ve geçmiş başarıların önemli düzeyde etkisi bulunmaktadır (Marsh, 1987, 1990). Benzer şekilde Bandura (1997) da öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde en önemli faktörün geçmişteki başarılı deneyimler olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yetenek düzeylerinin akademik performansları üzerinde belirleyici bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlardan, yüksek yetenek düzeyinin başarılı akademik deneyimleri destekleyerek öğrencilerin akademik benlik kavramları ve öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği yargısına varılabilir. Buna karşın düşük yeteneğin yol açtığı başarısız deneyimlerin öğrencilerin bu inançlarını zayıflattığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan, bu sonuçlar öğrencilerin yetenek düzeylerinin akademik başarılarının yanı sıra eğitim ortamlarındaki işlevselliklerini etkileyen psikolojik süreçler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Geçmişteki katı, kalıtsal bakış açısının aksine günümüzde zihinsel potansiyelin kalıtım ve çevrenin ortak bir ürünü olduğu kabul edilmektedir (Burns, 1997; Loehlin ve Nichos, 2012; Morris, 2002). Araştırmalarda %50 ila %70 oranında kalıtsal olarak belirlendiği kabul edilse dahi (Deary, 2013), çevresel ve eğitsel koşulları düzenleyen müdahaleler yoluyla bireyin zihinsel potansiyelinin belli düzeylerde geliştirilebileceği

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın genel yetenekler ile ilgili sonuçları, zihinsel gelişimi erken yaşlardan itibaren desteklemeyi hedefleyen eğitim ve sağlık uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra psikolojik gelişimlerine de katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte genel yetenek testlerinin bireyin akademik performansını yordamada güçlü bir referans olabileceğine de işaret edilmektedir. Deary ve diğerleri (2007) tarafından 70 binden fazla öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilen beş yıllık bir boylamsal çalışmada, öğrencilerin 11 yaşında ölçülen yetenek düzeyleri ile 16 yaşında ulusal sınavlarda elde ettikleri başarıları arasında güçlü bir ilişkinin saptanmış olması bu görüşü desteklemektedir. Zekâ/yetenek testleri ve bu testlerden elde edilen sonuçlara ilişkin bazı şüpheler bulunsa da bunlar psikoloji alanının en hassas ölçme araçları olarak kabul edilmektedir (Gottfredson, 1997). Bu bakımdan Türk eğitim sisteminde sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesi ile sınırlı kalmış gibi görünen zekâ ve yetenek testlerinin, öğrenci seçme ve yönlendirme sistemi içerisinde de kendisine yer bulabileceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik yetkinlik inançları ile başarıları arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Adeyemo, 2007; Bresó ve diğ., 2011; Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbaranelli, 2011; Chemers ve diğ., 2001; Diseth ve diğ., 2012; Liew, McTigue, Barrois ve Hughes, 2008). Bununla birlikte, bu çalışmanın metodolojisi öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının okul performanslarını açıklama düzeyinin modelde yer alan diğer değişkenlerden bağımsız olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Bu sonuç, Zuffianò ve diğerleri (2013) tarafından ortaya konan, öz-yeterliğin zekâ, kişilik özellikleri ve benlik saygısı gibi kişisel niteliklerin ötesinde akademik başarıya özgün katkı sağladığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Sosyal Bilişsel Teori'de öz-yeterlik inançları, insan eylemselliğinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Bandura'ya (1994, 1995) göre bireyin yetkinliğine ilişkin inançları bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim süreçleri üzerinden performansını etkilemektedir. Bu bağlamda, akademik öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemelerine ve seçimler yapmalarına, teşvik edici düşünce örüntüleri oluşturmalarına, stres ve olumsuz duygularla baş etmelerine, zorluklar karşısında daha dirençli olmalarına ve motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Bandura, 2001b; Schunk, 2003). Bu bilgilerden hareketle, çalışmanın sonuçlarının Sosyal Bilişsel Teori ile uyumlu olduğu ve akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını açıklama bakımından belirleyici bir nitelik taşıdığı değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın final modeli aynı zamanda genel yetenek, akademik benlik kavramı ve benlik saygısı değişkenlerinin akademik başarıya öz-yeterlik inançları üzerinden gerçekleşen

dolaylı etkilerini göstermektedir. Dolayısıyla, akademik öz-yeterlik inançlarının bu değişkenlerin akademik başarıyla ilişkilerini güçlendirebileceği, yani bu ilişkilerde aracılık rolü üstlenebileceği anlaşılmaktadır. Bandura (1997), öz-yeterliğin bilgi ve yeteneğin etkin performansla dönüşmesini sağlayan bir güç olduğunu, bu bakımdan benzer bilgi ve yetenek düzeylerine sahip bireylerin başarılarının öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişebileceğini belirtmektedir. Pajares ve Graham (1999) ise öz-yeterlik inançlarının benlik kavramı, anksiyete ve öz-düzenleme gibi diğer kişisel eylemlilik mekanizmaları ile birlikte çalıştığını vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra alan yazındaki bazı araştırmalarda akademik öz-yeterliğin okul iklimi (Høigaard ve diğ., 2015), öz-düzenleme (Zimmerman ve diğ., 1992) ve okul deneyimleri (Williams, McMahon ve Keys, 2014) gibi değişkenlerin akademik başarı ile ilişkilerinde aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Belirtilen bu görüşlerin ve araştırma sonuçlarının ışığında, akademik öz-yeterliğin tamamlayıcı bir bileşen olarak genel yetenek, akademik benlik kavramı ve benlik saygısının akademik başarı ile olan ilişkilerinde kısmi veya tam aracılık rolü üstlenebileceği, bununla birlikte bu görüşün ampirik araştırmalar ile de sınanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar akademik öz-yeterlik inançlarının öğrenci bağlılığını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç, iki değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Cetin, 2014; Chang ve Chien, 2010; Fan ve Williams, 2010; Papa, 2015). Buna karşın Doğan'ın (2015) akademik öz-yeterlik inançlarıyla bilişsel ve davranışsal bağlılık düzeyleri arasında pozitif, duygusal bağlılık düzeyi arasında ise negatif ilişkiler tespit ettiği araştırmanın sonuçlarıyla kısmen çelişmektedir. Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlik, öz-düzenleme, öğrenci bağlılığı ve motivasyon kavramları hakkındaki teorik açıklamaların örtüştüğü görülmektedir. Sosyal Bilişsel Teori'de, akademik öz-yeterlik inançları öğrenciler açısından önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Zimmerman ve diğ., 1992; Schunk, 1991). Bununla birlikte Reeve (2012) bağlılık ve motivasyonun karşılıklı olarak birbirini etkilediğini, bağlılık olarak tanımlanan davranışların motivasyon olarak tanımlanan psikolojik, nörolojik ve biyolojik sürecin bir yansıması olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının motivasyonları üzerinden davranışsal bağlılık düzeylerini etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilişsel Teori'ye göre öz-yeterlik inançları insan doğasının öz-düzenleme ve kendini ayarlamaya yönelik davranışlarını teşvik etmektedir (Bandura, 1982, 1989a). Güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip öğrenciler kendilerini yetersiz gördüklerinde performanslarını iyileştirmek için çeşitli (yardım arama, öğrenme stratejisini değiştirme vb.) öz-düzenleme stratejilerine başvurduklarıdır (Schunk ve Mullen, 2012). Cleary ve Zimmerman (2012) öz-düzenleme sürecindeki dairesel geri bildirim döngüsünün

(performansı öngörme-performansı izleme-kendini değerlendirme) bilişsel bağlılığın temel bileşeni olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının öz-düzenleme mekanizması yoluyla bilişsel bağlılıklarını etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli müdahaleler yoluyla geliştirilerek öğrenci başarısının desteklenmesi fikri eğitim araştırmaları açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu fikri desteklemekle birlikte öğrencilerin yetkinlik inançlarını güçlendirmeye yönelik müdahalelerin yapılandırılmasına ilişkin bir bakış açısı da sunmaktadır. Bandura (1995, 1997) öz-yeterlik inançlarının doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik/duygusal durum olmak üzere dört kaynaktan beslendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için orta güçlükte görevlerin planlanması, akran modellerinin kullanılması, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, performansla ilişkin geri bildirimler sunulması ve öğrencilerin cesaretlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın final modelinde görüldüğü üzere, genel yetenek düzeyi hem doğrudan hem de dolaylı yollarla öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını açıklamaktadır. Bu bakımdan, uygulayıcıların öğrencilerin yetkinlik inançlarını güçlendirecek müdahaleleri planlarken onların yetenek düzeylerini dikkate alarak, üstesinden gelemeyecekleri etkinliklere yer vermemelerinin ve bu programları doğrudan deneyimler etrafında yapılandırarak kendi sınırlarını keşfetmelerine yardımcı olmalarının daha etkili bir yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Schunk'un (1991) dolaylı deneyimler ve ikna yoluyla güçlendirilen öz-yeterlik inançlarının bireyin performansı ile desteklenmediği durumlarda kısa ömürlü olabileceği ve sonraki deneyimlerle etkisizleştirilebileceğine yönelik açıklamaları da bu yaklaşımı desteklemektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise akademik benlik kavramının akademik başarı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmasına karşın, oluşturulan modelde akademik başarıyı açıklamamasıdır. Bu sonuç, alan yazında yer alan bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Ferla ve diğ., 2009; Guay ve diğ., 2010; Pajares ve Graham, 1999). Buna karşın, iki değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların sonuçlarında çoğunlukla, bu çalışmanın sonuçlarının aksine, öğrencilerin akademik yetkinliklerine ilişkin algılarının başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (ör. Chen, Yeh, Hwang ve Lin, 2013; Huang, 2011; Khalaila, 2015; Marsh ve Martin, 2011; Marsh ve Yeung, 1997; McInerney ve diğ., 2012; Sürmeli ve Ünver, 2017). Alan yazında, akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki nedensel ilişkinin yönü beceri gelişimi, kendini geliştirme ve karşılıklı etkileşim modelleriyle açıklanmaktadır. Bu çalışmada, son yıllarda ön plana çıkmış olan karşılıklı etkileşim modelinden (Marsh ve Martin, 2011; Marsh ve Craven, 2006) hareketle, akademik benlik kavramının geçmiş başarıların temel bileşeni

olan genel yetenekten etkileneceği ve yılsonu başarılarına anlamlı katkıda bulunacağı beklenmekteydi. Ancak elde edilen sonuçların öğrencilerin akademik yetkinliklerine ilişkin algılarını geçmiş başarılarının bir ürünü olarak değerlendiren yetenek gelişimi modeli (Calsyn ve Kenny, 1977) ile daha uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın hipotez modelinde, akademik benlik kavramı ile birlikte genel yetenek, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenleri de yer almaktadır. Çalışmanın korelasyon analizlerinin sonuçları ve alan yazındaki araştırmalar (Akomolafe, Ogunmakın ve Fasooto, 2013; Brunner, Lüdtke ve Trautwein, 2008; Marsh ve O'Mara, 2008; Peterson ve Whiteman, 2007) akademik benlik kavramının modeldeki diğer değişkenlerle anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, akademik benlik kavramı modeldeki diğer değişkenlerden ayrı bir yapı olmasına karşın belli bir oranda ortak varyansları paylaşmaktadır. Bu açıdan paylaşılan bu ortak varyanslar kontrol altında tutulduğunda akademik benlik kavramının akademik başarı üzerinde özgün bir etkisinin olmadığı, başka bir ifadeyle başarıyla ilişkisinin modelde yer alan değişkenlerle olan etkileşimleri aracılığıyla gerçekleştiği düşünülmektedir. Araştırmada yapılan korelasyon analizlerinde, akademik başarı ile akademik benlik kavramı arasındaki anlamlı ilişkinin diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde anlamsız hale gelmesi de bu görüşü desteklemektedir. Bununla birlikte, çalışma grubunun gelişimsel ve kültürel özelliklerinin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Harter (1999) erken çocukluk döneminde benlik kavramının tam biçimlenmediğini, benlik değerlendirmelerinin orta çocukluktan geç çocukluk dönemine doğru daha gerçekçi ve kesin hale geldiğini belirtmektedir. Konuyu gelişimsel açıdan ele alan araştırmalar, bu görüşe paralel olarak akademik benlik kavramının okula başlangıç yıllarında tam gelişmemiş olduğunu ve deneyimlere bağlı olarak zaman içinde istikrarlı hale geldiğini göstermektedir (Chapman ve Turner, 1997; Marsh, Craven ve Debus, 1998). Bu bağlamda, iki değişken arasındaki ilişkinin ilkökul yıllarında beceri gelişimi modeli şeklindeyken, ortaokul yıllarından itibaren karşılıklı etkileşim modeline dönüşebileceği değerlendirilmektedir (E. M. Skaalvik ve Hagtvet, 1990; E. M. Skaalvik ve Valås, 1999; Wigfield ve Karpathian, 1991). Bununla birlikte batı toplumları ile doğu toplumları arasında birtakım kültürel farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bireyselliğin ön plana çıktığı batı toplumlarında genellikle çocukların özerkliğe, kendini tanımaya ve ifade etmeye yönelik girişimleri teşvik edilmektedir. Buna karşın toplulukçu bir yapıya sahip doğu toplumlarında çocukların bağımsızlık girişimleri ayıplanarak daha çok uyumlu davranışları özendirilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin akademik benlik kavramlarının gelişim sürecinde kültürel farklılıklarla karşılaşılabilirliği düşünülmektedir. Nitekim ortaokul dönemindeki öğrenciler açısından, alan yazındaki batı kaynaklı araştırmaların bulguları

akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkide karşılıklı etkileşim modelini desteklemektedir (Guay, Marsh ve Boivin, 2003; Marsh ve diğ., 2005). Bununla birlikte Chen ve arkadaşları (2013) tarafından Çin'de yapılan çalışmada ise, lise öğrencilerinden elde edilen bulgular karşılıklı gelişim modeli ile uyumluken ön-ergenlik dönemindeki öğrencilerden elde edilen bulgular beceri gelişimi modelini desteklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Türk toplumun kültürel özellikleri nedeniyle çalışma grubundaki öğrencilerin akademik benlik kavramlarının tam olarak şekillenmemiş olabileceği ve bu nedenle akademik başarı ile ilişkisinde batı kaynaklı çalışmalardan farklı bir sonuç ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin akademik benlik kavramlarının akademik öz-yeterlik inançlarını anlamlı düzeyde açıklaması araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Kung, 2009; Lent, Brown ve Gore, 1997; Peterson ve Whiteman, 2007). Bununla birlikte aralarındaki nedensel ilişkinin yönüne ilişkin ulaşılan sonuçlar farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalarda, bu çalışmada olduğu gibi akademik benlik kavramının öz-yeterliği gözlenirken (Ferla ve diğ., 2009; Kim, 2011) bazılarında ise öz-yeterliğin benlik kavramını açıkladığı bulunmuştur (Pajares ve Miller, 1994). Akademik benlik kavramı ile akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi yapısal açıdan irdeleyen araştırmacılar, iki değişken arasında kavramsal açıdan önemli örtüşme olmasına karşın bunların birbirlerinden ayrı yapılar oldukları konusunda fikir birliğine varmışlardır (Bong ve E. M. Skaalvik, 2003; Ferla ve diğ., 2009; Hughes, Galbraith ve White, 2011; Valentine ve diğ., 2004). Bong ve E. M. Skaalvik (2003), akademik benlik kavramının daha çok geçmiş odaklı ve istikrarlı bir yargıyı temsil ettiğini buna karşın akademik öz-yeterlik inançlarının genelde bağlama özgü ve nispeten gelecek odaklı bir yargıyı temsil ettiğini belirtmektedirler. Ferla ve diğerleri (2009) ise araştırmalarında, öğrencilerin akademik benlik kavramlarının akademik öz-yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde açıkladığı ancak bunun tersinin geçerli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçlarının yukarıdaki görüşleri desteklediği anlaşılmaktadır. Bandura (1997) doğrudan deneyimlerin öz-yeterlik inançlarının en önemli kaynakları olduğunu buna karşı bireyin bu deneyimleri yorumlama biçiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Marsh da (1986, 1987) benzer şekilde öğrencilerin akademik benlik kavramlarını şekillendirme sürecinde, geçmiş başarılarını içsel ve sosyal karşılaştırmalara dayalı olarak yorumlayarak kendi yeteneklerine ilişkin çıkarımlarda bulduklarını öne sürmektedir. Yukarıdaki açıklamalar ışığında çalışmanın bu sonucu, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını yapılandırırken, içsel ve sosyal karşılaştırmalardan elde ettikleri verileri hem kendi yeteneklerine değer biçmede

hem de gelecekteki potansiyellerine ilişkin tahminlerinde referans aldıkları şekilde yorumlanabilir.

Çalışmanın final modeline göre öğrencilerin akademik benlik kavramları akademik öz-yeterlik inançlarının yanı sıra bağlılık düzeylerini de açıklamaktadır. Bu bulgu, bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Buhs, 2005; Green ve diğ., 2012; Raufelder, Sahabandu, Martínez ve Escobar, 2015). Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008) tarafından geliştirilen, motivasyonel gelişimin benlik sistemi modelinde, öğrencilerin yetkinliklerine ilişkin algılarını bağlılık ya da soğuma düzeylerini belirleyen içsel dinamiklerden biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu sonucu, Skinner ve diğerlerinin (2008) görüşlerini desteklemektedir. Daha önce belirtildiği gibi, öğrencilerin bağlılık düzeylerinin göstergesi olan bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçler eğitim ortamlarındaki motivasyonlarının yansıması olarak görülmektedir. Eğitim psikolojisi ile ilgili alan yazında akademik benlik kavramı öğrencilerin en önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir. İki değişken arasındaki yakın ilişkiden dolayı Marsh ve diğerleri (2005) akademik benlik kavramı ve motivasyon alan yazınlarının birlikte değerlendirilmesini önermektedirler. Bu bağlamda, tıpkı öz-yeterlik inançlarıyla olduğu gibi öğrencilerin akademik benlik kavramlarıyla bağlılık düzeyleri arasında da motivasyonları üzerinden gerçekleşen doğal bir bağ olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin benlik saygılarının akademik başarılarının anlamlı şekilde açıklamadığı bulunmuştur. Alan yazında bu bulguyla örtüşen (Lockett ve Harrel, 2003; Kristjánsson, Sigfúsdóttir ve Allegrante, 2010; Román, Cuestas ve Fenollar, 2008; Tremblay, Inman ve Willms, 2000) ve çelişen (Ross ve Broh, 2000; Stupnisky ve diğ., 2007; Zuffianò ve diğ., 2013) araştırmalar yer almaktadır. Bu bakımdan iki değişken arasındaki ilişki tartışmalı bir durumdur. Baumeister ve diğerleri (2003) alanyazın birikimini dikkate alarak yaptıkları değerlendirmede benlik saygısının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Marsh ve O'Mara (2008) öğrencilerin benlik saygılarının başarıları üzerinde anlamlı fakat küçük bir etkiye sahip olduğunu; Pullman ve Allik (2008) ise iki değişken arasındaki ilişkinin öğrencilerin yaşına göre değişkenlik gösterdiğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Trautwein ve diğerleri (2006) benlik saygısının akademik başarı üzerinde bir etkisi varsa, bunun diğer değişkenler üzerinden gerçekleşen dolaylı bir etki olabileceğini öne sürmüşlerdir. Çalışmanın final modeli, benlik saygısının akademik başarı üzerinde akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik inançları üzerinden dolaylı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar Trautwein ve diğerlerinin (2006) görüşlerini

desteklemektedir. Çalışmanın aracılık testlerinden elde edilen bulgular, bu etkinin dinamiklerine ilişkin bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Yapılan aracılık testlerinin sonuçlarında, öğrencilerin benlik saygılarının yetenek düzeyleri ile akademik benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle olumlu benlik saygısı, genel yeteneğin akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisini artırırken, olumsuz benlik saygısı ise zayıflatmaktadır. Genel yeteneğin akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik inançları ile ilişkisi daha önce tartışılmıştı. Her iki yapının da en önemli kaynağı geçmiş deneyimler (başarılar/başarısızlıklar) olarak görülse de, içsel ve sosyal karşılaştırmalar ile bireyin başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl yorumladığının da bu yapıların şekillenmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997; Marsh, 1986; Myers, 2005). Benlik saygısı ile ilgili alan yazında yüksek öz-saygı kendine olumlu nitelikler atfetme ve kendine yönelik olumlu değerlendirmelerle ilişkilendirilmektedir (Brown ve Marshall, 2006; Campbell ve Lavelle, 2012: 5). Bu bakımdan Cast ve Burke (2002) benlik saygısının işlevlerinden birinin olumsuz deneyimlere karşı tampon görevi olduğunu belirtmektedirler. Brown ve McGill (1989) tarafından yapılan çalışmada pozitif yaşam olaylarının yüksek benlik saygısı olan bireylerin sağlığını olumlu etkilerken, düşük benlik saygısı olan bireylerin ise hastalık belirtilerinde artışa yol açtığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Dutton ve Brown (1997) tarafından yapılan çalışmada da benlik saygısı yüksek olanların olumsuz deneyimlerden düşük öz-saygıya sahip bireylerden daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından bireylerin olayların neden ve sonuçlarına ilişkin yüklemelerinde benlik saygılarının rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, benlik saygısının genel yeteneğin akademik benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik inancıyla ilişkilerindeki aracılık rolünün şu şekilde açıklanabileceği düşünülmektedir: Düşük benlik saygısı öğrencilerin başarılı deneyimlerini şans ve görevin kolaylığı gibi dışsal faktörlere atfetmesine neden olarak bu deneyimlerin akademik öz-yeterlik inançları ve akademik benlik kavramları üzerindeki olumlu etkisine ket vurabilir. Bunun yanı sıra, başarısızlıklar karşısında ise yoğun yetersizlik ve değersizlik duyguları ortaya çıkartarak öğrencilerin yetenekleri ve yapabilecekleri konusunda şüpheye düşmelerine neden olabilir. Buna karşın yüksek öz-saygı öğrencilerin başarılarını yetenekleriyle ilişkilendirmelerini sağlayarak bu deneyimlerin akademik benlik kavramları ve öz-yeterlik inançlarına katkısını güçlendirebilir. Ayrıca, başarısızlıklar karşısında ortaya çıkması muhtemel olumsuz bilişsel ve duygusal reaksiyonları azaltarak akademik yeteneklerine ilişkin algılarını korumalarına yardımcı olabilir.

Çalışmanın final modelinden elde edilen bir diğer sonuç ile öğrencilerin benlik saygılarının bağlılık düzeylerini açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Cooper, 2009; Mai ve Asma'A, 2016; Pellas, 2014; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016). Fredricks ve diğerleri (2004) davranışsal bağlılığın derslere düzenli gelme, araç gereçlerini düzgün tutma ve öğretmen talimatlarına uyma gibi nispeten pasif katılımcı davranışlardan derslere ve okuldaki diğer aktivelere katılım gibi daha aktif davranışlara kadar geniş bir yelpazeyi içerdiğini belirtmektedirler. Teorik açıdan ele alındığında benlik saygısının içeriği ve davranışları düzenleme sürecindeki rolü ile öğrencilerin davranışsal bağlılıkları arasında bir bağ kurulabileceği düşünülmektedir. Rosenberg ve diğerleri (1995) benlik saygısının değerlik duygusunun yanı sıra yeterlik duygusunu da kapsadığını belirtmektedirler. Bu bakımdan, benlik saygısının içeriğinde yer alan yeterlik duygusunun diğer akademik yetkinlik inançları gibi motivasyonel süreçler üzerinden öğrencilerin bağlılıklarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, benlik saygısının bireyin benliğini ve kişisel özelliklerini iyileştirmeye teşvik eden bir rolü olduğu, yüksek benlik saygısının bireyi zorluklarla yüzleşmeye teşvik ederken, düşük benlik saygısının ise, bireyi olası başarısızlıklardan korumak adına, eyleme geçme konusunda engelleyebileceği belirtilmektedir (Mruk, 2006: 94). Benlik saygısının bu rolünün öğrencilerin okul ortamında ne düzeyde katılımcı davranışlar sergilediklerini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Daha açık bir anlatımla, düşük benlik saygısının öğrencileri öz-saygılarını koruma adına (yanlış yaparsam rezil olurum korkusuyla) derste söz isteme, sorulara cevap verme ve tahtaya kalkma gibi üst düzey bağlılık davranışlarından kaçınmaya; yüksek benlik saygısının ise öğretmenlerin ve arkadaşlarının takdirini kazanarak öz-değerlerini yükseltme adına katılımcı davranışlarda bulunmaya teşvik edebileceği değerlendirilmektedir.

Öğrenci bağlılığının akademik başarıyı açıklamaması araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeridir. Alan yazında bu sonuçla örtüşen bazı araştırmalar (Onsongo, 2015) yer almasına karşın bu konuda yapılan çalışmaların önemli bir bölümünde öğrencilerin bağlılık düzeylerinin başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Martin ve Liem, 2010; Mih, Mih ve Dragoş, 2015; Reyes ve diğ., 2012; Singh, Granville ve Dika, 2002; Uçar ve Sungur, 2017; Wang ve Holcombe, 2010). Dolayısıyla çalışmanın bu sonucunun ilgili alan yazıyla çeliştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bağlılıklarını tek, iki, üç ve dört boyutla açıklamaya çalışan farklı görüşler bulunmaktadır (Appleton ve diğ., 2006; Finn, 1989; Fredricks ve diğ., 2004). Bu çalışmada öğrenci bağlılığı kavramı Fredricks ve diğerlerinin (2004) önerdiği üzere, bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde, bu bağlılık

türlerinin akademik başarı ile ilişkilerinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalarda toplam puan üzerinden yapılan çalışmalara göre farklı bir örüntü sergilediği görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların bazılarında duygusal (Günüç, 2014; Wang ve Eccles, 2012) bazılarında ise davranışsal (Raisi ve Javedan, 2015; Rodríguez ve Boutakidis, 2014) bağlılığın başarıya anlamlı bir katkısı olmadığı gözlenmiş, buna rağmen bilişsel bağlılığın akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu yönünde ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmalardan, bilişsel bağlılığın akademik başarıyı açıklamada diğer bağlılık türlerine göre daha önemli bir yapı olabileceği ve öğrenci bağlılığının başarı üzerindeki etkisinin büyük oranda bilişsel bağlılık düzeyi ile ilgili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, çalışma grubundaki öğrencilerin bağlılıklarını ağırlıklı olarak duygusal ve davranışsal boyutlarda yapılandırmış olabilecekleri, bilişsel bağlılıklarının toplam bağlılık düzeylerindeki payının görece düşük olması nedeniyle başarılarına anlamlı bir katkı sağlamamış olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmanın korelasyon analizlerinde, öğrencilerin bağlılık düzeyleri ile başarıları arasındaki korelasyon gücünün çok düşük ($r = .44$), alt ($r = .44$) ve orta ($r = .40$) yetenek düzeylerindeki gruplarda birbirine yakın iken üst ($r = .27$) yetenek düzeyindeki grupta daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, bağlılık düzeyinin orta ve daha düşük yetenek düzeyindeki öğrencilerin başarısı açısından daha ayırt edici bir nitelik olabileceğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, derslere aktif katılmak, öğrenmeye motive olmak, kurallara uymak ve okula karşı olumlu duygular beslemek gibi bağlılık ile ilgili bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçler orta ve daha düşük yeteneğe sahip öğrencilerin başarılarına üst yetenek düzeyindeki akranlarına kıyasla daha fazla katkı sağlıyor olabilir. Alan yazında, öğrenci bağlılığının genellikle düşük akademik başarı, okuldan uzaklaşma ve okul terki gibi eğitimsel bakımdan risk grubundaki öğrenciler açısından önemli bir kavram olarak vurgulanması da bu düşünceyi desteklemektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks ve diğ., 2004). Bu bağlamda, çalışma grubunda üst yetenek düzeyindeki öğrencilerin sayısının fazla olmasının alan yazınla çelişkili bulgular ortaya çıkmasının bir diğer sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, hipotez modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, bu konuda yapılan araştırmalarda çelişkili sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalardan bazılarında erkekler (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016), bazılarında kızlar (Fergusson ve Horwood, 1997; Gündüvar ve Gökdaş,

2011; Kılınç ve Doğan, 2014) lehine farklılıklar gözlenirken, bazılarında ise bu çalışmada olduğu gibi iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin, 2014; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Sadi, Uyar ve Yalçın, 2014). Geary (2013) 75 ülkenin PISA sonuçları üzerinden yaptığı çalışmasında, okuma ve matematik başarılarındaki cinsiyet farklılığına ilişkin tutarlı bir sonuç elde edememiştir. Benzer şekilde Nowell ve Hedges (1998) 1960 ila 1994 yılları arasında yapılan araştırmalar üzerinden yürüttükleri çalışmada, okuma ve yazma ile ilgili uç puanlarda erkekler, matematik ve bilim uç puanlarında kızlar aleyhine farklılıklar gözleseler de ortalama puanlarda cinsiyetler açısından farklılığın çok küçük olduğu ve bu durumun 1960'lardan beri değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıdaki araştırmalar doğrultusunda, günümüzde cinsiyetin akademik başarı açısından ayırt edici bir nitelik olmadığı ve çalışmanın bu sonucunun alan yazınla örtüştüğü düşünülmektedir.

Akademik başarıda ebeveynlerin eğitim düzeyine bağlı farklılıklara ilişkin yapılan analizler sonucunda, annesi ortaokul mezunu olanlar ile ilkokul ve daha düşük düzeyde eğitim almış olanlar haricinde tüm gruplarda annesi yüksek eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde, babası lise mezunu olanlar ile ilkokul ve daha düşük eğitim almış olanlar ve babası ortaokul mezunu olanlar ile ilkokul ve daha düşük eğitim düzeyine sahip olanlar hariç yüksek eğitim düzeyi lehine anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulguyla çelişen bazı araştırmalar bulunmaktadır (Sadi ve diğ., 2014; Ural ve Çınar, 2014). Buna karşın bu konuda yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğrencilerin akademik başarılarında ebeveynleri yüksek eğitim düzeyine sahip olanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Çanakçı ve Özdemir, 2015; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Davis-Kean, 2005; Gündüver ve Gökdaş, 2011; Sarier, 2016). Galton'un (1869) görüşleri takip edildiğinde, yüksek eğitilmiş bireylerin daha yüksek bir zekâyâ sahip olduğu ve bunun genetik bir miras olarak gelecek kuşağa aktarıldığı ifade edilebilir. Bununla birlikte bazı araştırmalar anne/baba eğitim düzeyinin çocuklarının akademik ve mesleki başarılarındaki (daha yüksek eğitim düzeyi, daha saygın meslek vb.) olumlu etkisinin çocukların zekâ düzeyi ve kişilik özellikleri gibi faktörlerden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır (Dubow, Boxer ve Huesmann, 2009; Steinmayr, Dinger ve B. Spinath, 2010). Bu bakımdan, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların başarıları üzerindeki katkısının ebeveyn tutumları ve eğitime yaklaşım biçimleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Davis-Kean (2005) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ile evdeki eğitsel materyallerin (kitap vb.) türü ve çeşitliliğinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin, eğitime karşı olumlu tutumlarını çocuklarına aktararak, çocuklarının akademik gelişimlerine (boş zamanlarını

değerlendirme, zaman yönetimi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hedef belirleme vb. birçok konuda) daha ilgili ve bilinçli yaklaşarak, eğitsel gelişimleri için gerekli çevresel koşulları oluşturarak başarılarına katkı sağladıkları değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra yüksek eğitim düzeyinin geliri belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğu (Palaz, Şenergin ve Öksüzler, 2013) göz önüne alınırsa eğitime dayalı farklılıkların aynı zamanda sosyal ve ekonomik göstergelerle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmamızın ailenin aylık gelir düzeyine bağlı farklılıklara ilişkin analizlerde, ailelerinin aylık geliri 3011 TL- 4280 TL olanlar ile 2101 TL - 3010TL olanlar ve 1151TL - 2100TL olanlar ile 1150 TL ve altında olanlar hariç tüm karşılaştırmalarda, ailesi yüksek gelire sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmuştur. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları da benzer şekilde yüksek gelirin öğrencilerin başarıları üzerinde ayırt edici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Akgün, 2015; Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012; Aslanargun ve diğ., 2016; Duncan, Morris ve Rodrigues, 2011; Machebe, Ezegbe ve Onuoha, 2017). Türkiye açısından değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi ve gelir sosyoekonomik düzeyin en önemli göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu bakımdan, çocukların başarılarında anne/baba eğitim ve aile gelir düzeyine bağlı olarak gözlenen farklılıklar bir anlamda sosyoekonomik seviyeye bağlı farklılık olarak yorumlanabilir. Bu anlamda çalışmamızın bu sonuçları, Oral ve McGivney'in (2014) Türkiye'de akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve fen liseleri gibi görece kaliteli eğitim kurumlarına çoğunlukla üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiklerini belirledikleri araştırmalarının sonuçlarını desteklemektedir. Woolfolk-Hoy (2015: 354) düşük sosyo-ekonomik düzeyin annenin sağlık hizmetlerinden etkin olarak faydalanamaması, tehlikeli veya sağlıksız çevre koşulları, sınırlı kaynaklar, ailede yaşanan stres, okul hayatında yaşanan kesintiler, şiddete maruz kalma ve ayrımcılık gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de dezavantajlı grupta yer alan çocuklar için düşük sosyo-ekonomik düzeyin yol açtığı sorunlara çözüm üretecek politikalar ve uygulamalar geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmada öncelikle, alan yazındaki görüşler ve araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan hipotez modeli sınanmış ve bazı yolların anlamsız olduğu görülmüştür. Anlamsız yolların çıkarılmasıyla oluşturulan final modelinin veriyle uyum sağladığı bulunmuştur. Final modeline göre genel yetenek akademik başarıyı, akademik öz-yeterlik inancını ve akademik benlik kavramını doğrudan, öğrenci bağlılığını ise akademik öz-yeterlik inancı ve akademik benlik kavramı değişkenleri üzerinden dolaylı olarak açıklamaktadır. Bunun yanı sıra benlik saygısı ile ilişkilidir. Akademik öz-yeterlik inancı akademik başarıyı ve öğrenci bağlılığını doğrudan açıklamaktadır. Akademik benlik kavramı akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklamamakta, bununla birlikte öğrenci bağlılığını ve akademik öz-yeterlik inancını doğrudan yordamaktadır. Dolayısıyla akademik başarı üzerinde akademik öz-yeterlik inancı üzerinden gerçekleşen dolaylı etkisi de söz konusudur. Benlik saygısı akademik başarıyı doğrudan açıklamamakla birlikte akademik öz-yeterlik inancı üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bununla birlikte akademik öz-yeterlik inancı, akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı değişkenlerini doğrudan yordamaktadır. Öğrenci bağlılığı değişkeni ise akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Araştırmada, hipotez modelinin testine ilişkin sonuçların yanı sıra yapılan korelasyon analizleri, aracılık testleri ve demografik değişkenlerle ilgili analizlere bağlı olarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Korelasyon analizlerinin sonuçlarına göre araştırmada yer alan tüm değişkenler birbirleri ile anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bununla birlikte, diğer değişkenler kontrol edildiğinde akademik benlik kavramı, benlik saygısı ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkileri anlamsız hale gelmektedir. Aracılık testlerinin sonuçlarına göre ise benlik saygısı, genel yeteneğin akademik öz-yeterlik inancı ve akademik benlik kavramı ile olan ilişkilerinde kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Son olarak, demografik değişkenlere ilişkin sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna karşın annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ile ailelerinin aylık gelir düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır.

6. 2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında eğitim ve sağlık politika yapıcılarına, eğitimcilere ve araştırmacılara yararlı olacağı düşünülen bazı öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen öneriler, uygulamalara yönelik öneriler ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmada, genel yeteneğin akademik başarının en önemli belirleyicisi olduğu gibi akademik öz-yeterlik inancı, akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı gibi psikolojik süreçleri de doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda zihinsel yeteneklerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesini ve yetenek testlerinin eğitim alanında kullanımlarının yaygınlaştırılmasını hedefleyen bazı uygulamalar önerilmektedir. Bunlar:
 1. 1. Sağlık Bakanlığı tarafından düzenlenen anne-çocuk sağlığı eğitim programları doğum öncesi ve doğum sonrası dönemde zihinsel gelişimi etkileyen faktörlere (annenin ve çocuğun sağlık hizmetlerinden faydalanması, doğum öncesi ve doğum sonrası dönemde beslenme ve erken çocukluk döneminde eğitici materyallere erişim vb.) daha çok yer verecek şekilde genişletilebilir. Bu eğitimler belli yaş kategorilerindeki çocukları olan aileler için ayrı ayrı planlanarak doğum sonrası dönemde de sürdürülebilir.
 1. 2. Okullarda uygulanan öğretim programlarının içeriğine öğrencilerin zihinsel gelişimini hedefleyen etkinlikler uygulanabilir. Aynı amaçla okullarda müfredat dışı gelişim programları ve veli eğitim programları düzenlenebilir.
 1. 3. Üst eğitim kurumlarına öğrenci seçiminde başarı ve yetenek testleri birlikte kullanılabilir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini belirleyen başarı sınavları ile potansiyellerini ölçen yetenek sınavlarına birlikte yer veren bir ölçme ve değerlendirme sistemi, eğitimin hemen hemen tüm paydaşlarınca eleştirilen test temelli sisteme bir alternatif olabilir.
 1. 4. Akademik ve mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarının çeşitliliği artırılarak, öğrencilerin çok farklı yetenek alanlarına hitap eden geniş bir eğitim programı yelpazesi oluşturulabilir. Ortaokulda çeşitli dönemlerde öğrencilerin farklı yeteneklerini belirlemeye dönük birden fazla uygulamadan elde edilecek tutarlı sonuçlar ışığında öğrencilerin yeteneklerine en uygun ortaöğretim kurumuna yönlendirilmesi sağlanabilir.

2. Öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla okul rehberlik hizmetleri çerçevesinde, akademik yetkinlik inançlarını (akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik) geliştirmeye yönelik müdahale programları gerçekleştirilebilir. Bu programlarda özellikle yüksek yetenek düzeyine sahip olmasına karşın düşük yetkinlik inançları geliştirmiş öğrenciler üzerinde durulabilir.
3. Öğrencilerin akademik yetkinlik inançları büyük oranda sınıf içi etkileşim süreçleri ve yaşantılar yoluyla şekillenmektedir. Bu bakımdan, okul rehberlik servislerince öğretmenlere, öğrencilerin akademik benlik ve yetkinlik algılarını destekleyen ve engelleyen sınıf içi uygulamalar hakkında eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
4. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları dezavantajları dengeleyecek eğitim ve sosyal politikalar geliştirilerek uygulanabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın final modelinin farklı yaş gruplarındaki öğrenciler açısından geçerliliğini sınamak amacıyla lise ve üniversite öğrencileriyle çalışma tekrarlanabilir.
2. Araştırmada sınanan model öğrencilerdeki bireyler arası farklılıklar ile ilgili değişkenleri içermektedir. Bu bakımdan, sosyo-ekonomik düzey ve algılanan öğretmen desteği gibi çevresel ve eğitim ortamı ile ilgili faktörler eklenerek model genişletilebilir.
3. Çalışmada, akademik benlik kavramının kültürel faktörlerden dolayı akademik başarıyı açıklamamış olabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle, akademik başarı ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi açıklayan karşılıklı etkileşim modelinin Türk kültürü açısından nasıl bir profil çizdiğini belirlemek amacıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde bu model sınanabilir.
4. Araştırmada genel yetenek, akademik benlik kavramı ve benlik saygısı değişkenlerinin akademik öz-yeterlik inancı üzerinden başarıyı dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir. Bu sonuçlar akademik öz-yeterlik inancının söz konusu değişkenlerin akademik başarı ile ilişkilerinde kısmi veya tam aracılık rolü üstlenebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, akademik öz-yeterlik inancının bu değişkenler arasındaki aracılık etkisini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Abalı-Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-öz yeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 31, 343-366.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology & Developing Societies*, 19(2), 199-213.
- Afari, E., Ward, G. and Khine, M. S. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: Relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5(2), 49-57.
- Ahmad, J., Anwar, M., Anwar, A. and Bareech, K. (2014). A corelational study of intelligence and academic achievement of students from government schools of peshawar district. *Putaj Humanities & Social Sciences*, 21(2), 107-115.
- Ahmed, W. and Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 551-576.
- Akçomak, S. (2013). İşgücü piyasasındaki güncel dinamikler: Teknoloji, küreselleşme ve ithal girdi kullanımı. *Ekonomik Yaklaşım*, 24(88), 65-100.
- Akgün, İ. H. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik akademik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 770-782.
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O. and Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335-342.
- Albayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. and Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62.
- Anees, A. (2013). A study of academic achievement in relation to intelligence of class VII students. *Excellence International Journal of Education and Research*, 1(3), 2-11.

- Anıl, D., Özer-Erkan, Y. ve Demir, Y. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. and Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. and Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. and Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Nagengast, B. and Hasselhorn, M. (2013). Relationship between self-esteem and academic self-concept for German elementary and secondary school students. *Educational Psychology*, 33(4), 443-464.
- Arkonaç, S. (1994). *Psikoloji: Zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa.
- Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 17-31.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. ve Külekçü, E. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39), 395-407.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K. and Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). Belmont: Watsworth.
- Ashford, S., Edmunds, J. and French, D. P. (2010). What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? A systematic review with meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 15(2), 265-288.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(27), 214-234.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Atik, G. ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42, 157-169.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. and Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye giriş* (K. Atakay, M. Atakay & A.Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. and Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alagan, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Aydın, B., Sarı, S. V. and Şahin, M. (2015). Parental acceptance/involvement, self-esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 37-48.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Azar, A. (2006). Lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zekâ profilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 157-174.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (16. baskı). Ankara: PegemA.
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 45, 1-16.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989a). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Six theories of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 121-153). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs for adolescents* (pp. 307-337). Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. and Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barker, L. (2002). *Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Baron, R. A., Byrne, D. and Watson, G. (2005). *Exploring social psychology* (4th ed.). Toronto: Pearson.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (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.
- Bartholomew, D. J. (2004). *Measuring intelligence: Facts and fallacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, A., Shifflet, R. and Lin, M. (2013). Academic achievement: An elementary school perspective. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 7-10). New York: Routledge.
- Battle, J. and Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (1999). *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. and Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. and Vohs, K. D. (2005). Exploding the self-esteem myth. *Scientific American*, 292, 84-92.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beaujean, A. A. (2015). John Carroll's views on intelligence: Bi-factor vs. higher-order models. *Journal of Intelligence*, 3(4), 121-136.
- Beckett, C., Castle, J., Rutter, M. and Sonuga-Barke, E. J. (2010). VI. institutional deprivation, specific cognitive functions, and scholastic achievement: English and Romanian adoptee (ERA) study findings. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 125-142.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-24.
- Bingham, G. E. and Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-96). New York: Springer.
- Bilge, F., Tuzgol-Dost, M. and Cetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bleidorn, W., Arslan, R., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J. and Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 396-410.
- Bong, M. and Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bong, M. and Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Boring, E. G. (1923). Intelligence as the tests test it. *New Republic*, 36, 35-37.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 463–504). New York: John Wiley & Sons.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. and Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37(6), 483-493.
- Bracken, B. A. and Lamprecht, M. S. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103-121.

- Brady-Amoon, P. and Fuertes, J. N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling and Development*, 89(4), 431-438.
- Breso, E., Schaufeli, W. B. and Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Brinthaupt, T. M. and Lipka R. P. (1992). Defining self. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The Self: Definitional and methodological issues* (pp. 1-15). New York: State University of New York Press.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.16-33). New York: Cambridge University Press.
- Broussard, S. C. and Garrison, M. E. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Brown, J. D. (2007). *The self*. New York: Psychology Press.
- Brown, J. D. (2014). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 27-59). New York: Psychology Press.
- Brown, J. D., Dutton, K. A. and Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition & Emotion*, 15(5), 615-631.
- Brown, J. D. and Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 4-9). New York: Psychology Press.
- Brown, J. D. and McGill, K. L. (1989). The costs of good fortune: When positive life events produce negative health consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1103-1110.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. and Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Brunner, M., Lüdtke, O. and Trautwein, U. (2008). The internal/external frame of reference model revisited: Incorporating general cognitive ability and general academic self-concept. *Multivariate Behavioral Research*, 43(1), 137-172.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.

- Bull, R., Espy, K. A. and Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Bulmer, M. (2003). *Francis Galton: Pioneer of heredity and biometry*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R. and Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229.
- Burden, R. L. (1998). Assessing children's perceptions of themselves as learners and problemsolvers the construction of the Myself-as-Learner Scale (MALS). *School Psychology International*, 19(4), 291-305.
- Burns, R. B. (1991). *Essential psychology: For students and professionals in the health and social services* (2nd ed.). Hingham: Kluwer Academic Press.
- Burns, J. H. and Burns, A. C. (1990). An exposition of Guilford's SI model as a means of diagnosing and generating pedagogical strategies in collegiate business education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 17, 34-37.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. and Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: PegemA.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement, In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). Oxford: John Wiley.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24(3), 365-385.

- Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Calsyn, R. J. and Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145.
- Campbell, R. L., Eisner, S. and Riggs, N. (2010). Sources of self-esteem: From theory to measurement and back again. *New Ideas in Psychology*, 28(3), 338-349.
- Campbell, J. D. and Lavelle, L. F. (2012). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.1-21). New York: Springer.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: PegemA.
- Canisia, S. M. (1962). Mathematical ability as related to reasoning and use of symbols. *Educational and Psychological Measurement*, 22(1), 105-127.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. and Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122-130). New York: The Guilford Press.
- Carroll, J. B. (2009). Mathematical abilities: Some results from factor analysis. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 1-37). New York: Routledge.
- Cast, A. D. and Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cattell, R. B. (1967). The theory of fluid and crystallized general intelligence checked at the 5-6 year old level. *British Journal of Educational Psychology*, 37(2), 209-224.
- Chang, D. F. and Chien, W. C. (2015). Determining the relationship between academic self-efficacy and student engagement by meta-analysis. In P. Shaw (Ed.), *Education reform and modern management* (pp. 142-145). Amstelskade: Atlantis Press.

- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-7.
- Chapman, J. W. and Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279-291.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M. and Lin, S. S. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Cianciolo, A. T. and Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Malden: Blackwell Publishing.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-259). Boston: Pearson.
- Cokley, K. O. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26, 148-164.
- Cole, N. S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*, 19(3), 2-7.
- Colman, A. M. (1990). Aspects of intelligence. In I. Roth (Ed.), *The open university's introduction to psychology* (Vol. 1, pp. 322-372). Howe: Lawrence Erlbaum.
- Colman, A. M. (2003). *Oxford dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Colman, A. M. (2015). *Oxford dictionary of psychology* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Colom, R. and Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251.
- Cooper, S. M. (2009). Associations between father-daughter relationship quality and the academic engagement of African American adolescent girls: Self-esteem as a mediator? *Journal of Black Psychology*, 35(4), 495-516.

- Coopersmith, S. (1969, February). *Implications of studies on self-esteem for educational research and practice*. Paper presented at American Educational Research Association (AERA) Convention, Los Angeles. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 033742).
- Craven, R. G., Marsh, H. W. and Burnett, P. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in the self* (pp. 91-127). Greenwich: Information Publishing.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. and Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8.
- Creswell, J. (2013). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Crocker, J. and Canvello, A. (2012). Self and identity: Dynamics of persons and their situations. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (pp. 263-286). New York: Oxford University Press.
- Cross, S. E. and Vick, N. V. (2001). The interdependent self-construal and social support: The case of persistence in engineering. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 820-832.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çanakçı, O. ve Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7, 9-36.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014) . Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. baskı). Ankara: PegemA.
- Daşdağ, M. M., Çelik, M. Y., Satıcı, Ö., Akkuş, Z. ve Çelik, H. C. (2006, Eylül). *Hangi tür araştırmalarda path analizi kullanılmalıdır?* IX. Ulusal Biyoistatistik Kongresi'nde sunulan bildiri, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. and Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 550-553.
- Deary, I. J. (2013). Intelligence. *Current Biology*, 23(16), 673-676.

- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. and Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- De Bruyn, E. H. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 1, 227-268.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DeFreitas, S. C. and Rinn, A. (2013). Academic achievement in first generation college students: The role of academic self-concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 57-67.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (2. baskı). Ankara: PegemA.
- Di Fabio, A. and Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2095-2104.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A. and Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G. and Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dixon, R. M., Craven, R. and Martin, A. (2006). *The measurement of multidimensional self-concept in adults with mild intellectual disability*. Retrieved January 5, 2017 from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1262&context=edupapers>
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. and Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.

- Dramanu, B. Y. and Balarabe, M. (2013). Relationship between academic self-concept and academic performance of junior high school students in Ghana. *European Scientific Journal*, 9(34), 93-104.
- Dresel, M. and Haugwitz, M. (2006). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 16(2), 201-218.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- DuBois, D. L. (2001). Family disadvantage, the self, and academic achievement. In B. Biddle (Ed.), *Social class, poverty, and education* (pp. 133–173). New York: Routledge.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S. and George, G. R. (1999). Profiles of self-esteem in early adolescence: Identification and investigation of adaptive correlates. *American Journal of Community Psychology*, 27, 899–932.
- Dubow, E. F., Boxer, P. and Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- Duckworth, A. L. and Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duncan, G. J., Morris, P. A. and Rodrigues, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Development Psychology*, 47(5), 1263-1279.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2014) Kendinden şüphe duyma, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerde akademik erteleme eğiliminin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 274-287.
- Dutton, K. A. and Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 139-148.
- Eccles, S., O'Neill, S. A. and Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In K. A. More & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer.
- Eisenberg, N. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 6th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Ellis, A., Abrams, M. and Abrams, L. D. (2009). *Personality theories: Critical perspectives*. Thousand Oaks: Sage.

- Embretson, S. E. and McCollam, K. S. (2000). Psychometric approaches to measuring and understanding intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 423-444). New York: Cambridge University Press.
- Emir, S. ve Özdemir, N. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersindeki, derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 89-101.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem: The costs and causes of low self-worth*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Erten, İ. H. (2015). Validating Myself-As-A-Learner Scale (MALS) in the Turkish context. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9(1), 46-59.
- Erten, İ. H. and Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Eysenck, H. J. (1979). *The structure and measurement of intelligence*. New York: Springer-Verlag.
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An international perspective*. New York: Psychology Press
- Eyyam, R., Doğruer, N. ve Meneviş, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller içinde* (s. 75-97). Ankara: PegemA.
- Fan, W. and Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Farris, J., Burke Lefever, J. E., Borkowski, J. G. and Whitman, T. L. (2013). Two are better than one: The joint influence of maternal preparedness for parenting and children's self-esteem on academic achievement and adjustment. *Early Education & Development*, 24(3), 346-365.
- Fathi-Ashtiani, A., Ejei, J., Khodapanahi, M. K. and Tarkhorani, H. (2007). Relationship between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. *Journal of Applied Sciences*, 7, 995-1000.
- Fatima, S. and Rao, D. B. (2008). *Reasoning ability of adolescent students*. New Delhi: Discovery Publishing.
- Feldman, D. B. and Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Fergusson, D. M. and Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32, 83-96.

- Ferla, J., Valcke, M. and Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Ferla, J., Valcke, M. and Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. and Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-133). New York: Springer.
- Fletcher R. B. and Hatie, J. (2011). *Intelligence and intelligence testing*. New York: Routledge.
- Fogarty, G. J. (1999). Intelligence: Theories and issues. In J. A. Athanasau (Ed.), *Adult educational psychology* (pp. 183-210). Sydney: Social Science Press.
- Forsman, L. and Johnson, M. (1996). Dimensionality and validity of two scales measuring different aspects of self-esteem. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37(1), 1-15.
- Fraenkel, J. R. and Wallen N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fried, L. J. and Konza, D. M. (2013). Using self-determination theory to investigate student engagement in the classroom. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(2), 27-40.
- Gafoor, K. A. and Ashraf, P. M. (2012). Contextual influences on sources of academic self-efficacy: A validation with secondary school students of Kerala. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 607-616.
- Gagné, M. and Deci, L. D. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-13). New York: Oxford University Press.
- Gagné, F. and St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.

- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Retrieved January 24, 2016 from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=BngwYJc1p94C&oi=fnd&pg=PR8&dq=francis+Galton&ots=d4fhrDUVWo&sig=eOYVQ2_j2kevHYxYk24Esw1esCw&redir_esc=y#v=onepage&q=francis%20Galton&f=false
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L. and Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. and Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of intelligence. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 79-103). New York: Oxford University Press.
- Garg, K. P. (1992). *Development of ability to reason in school education*. New Delhi: Concept Publishing.
- Geary, D. C. (1996). Biology, culture and cross-national differences in mathematical ability. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 145-172). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1-33.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (16. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençay, S., (2004). Osmanlı' da saray eğitim kurumu olarak, enderûn-u hûmayunda spor faaliyetleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 62-67.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Gibbs, R. and Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7– 10): A literature review*. Retrieved 27 December 2016 from <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review/introduction>
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. and Reisberg, D. (2004). *Psychology* (6th ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Gordon, D. A. (1977). Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41(4), 383-386.

- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Gottfredson, L. S. (1998). The general intelligence factor. *Scientific American Presents*, 9(4), 24-29.
- Gravetter, F. J. and Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4th ed.). Belmont: Watsworth.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. and McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. and Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Greenwald, A. G. and Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 129-178). Hillsdale: Erlbaum.
- Greenwood, J. D. (2015). Intelligence defined: Wundt, James, Cattell, Thorndike, Goddard, and Yerkes. In S. Goldstein, D. Princiotta & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 123-135). New York: Springer.
- Guay, F., Marsh, H. W. and Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. and Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27.
- Guskey, T. R. (2013). Defining student achievement. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 3-7). New York: Routledge.
- Gustafsson, J. E. (1984). A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8(3), 179-203.
- Gustafsson, J. E. and Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 186-242). New York: Prentice Hall International.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. and You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-635). New York: Springer.

- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Güçray, S. S. (1989). Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M. ve Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 19(1), 151-164.
- Günüç, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Gür, B. S., ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler (Araştırma Raporu). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Güven, Y. (2001). Sezgisel matematik yeteneği testinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 23-28.
- Gwaltney, C. J., Metrik, J., Kahler, C. W. and Shiffman, S. (2009). Self-efficacy and smoking cessation: A meta-analysis. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 56-66.
- Hailikari, T., Nevgi, A. and Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: A structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59-71.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3: pp. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hartmann, P., Larsen, L. and Nyborg, H. (2009). The relationship between reaction time and intelligence in children. *School Psychology International*, 12, 77-84.
- Hattie, J. (2004). *Models of self-concept that are neither top-down or bottom up: The rope model of self-concept*. Retrieved February 2, 2017 from <https://cdn.>

auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept (2004). pdf

- Hattie, J. (2008). Processes of integrating, developing, and processing self information. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp.51-87). Charlotte: Information Age Publishing.
- Hattie, J. (2014). *Self-concept*. New York: Psychology Press.
- Heather, A. D., Summers, J. J. and Miller, L. M. (2012). *An interpersonal approach to classroom management: Strategies for improving student engagement*. Thousand Oaks: SAGE.
- Heatheron, T. F. and Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219-233). Washington: American Psychological Association.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 179-189.
- Henry, K. L. (2010). Academic achievement and adolescent drug use: An examination of reciprocal effects and correlated growth trajectories. *Journal of School Health*, 80(1), 38-43.
- Hergenhahn, B. R. and Henley, T. B. (2014). *An introduction to the history of psychology* (7th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Hewstone, M., Fincham, F. and Foster, J. (2005). *Psychology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Hills, P. R., Francis, L. J. and Jennings, P. (2011). The school short-form Coopersmith self-esteem inventory: Revised and improved. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 62-71.
- Hofman, E. (2016). How to do the history of the self. *History of the Human Sciences*, 29(3), 8-24.
- Hoge, D. R., Smit, E. K. and Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295- 314.
- Hogg, M. A. and Vaughan G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (A. Gelmez & İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Høigaard, R., Kovac, V. B., Øverby, N. C. and Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74.

- Holden, G. (1992). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16(1), 53-93.
- Honick, T. and Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Horn, C., Bruning, R., Schraw, G., Curry, E. and Katkanant, C. (1993). Paths to success in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18(4), 464-478.
- Horn, J. L. and Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- House, J. D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies, and college attrition. *Journal of College Student Development*, 33(1), 5-10.
- Howe, M. J. (1996). Concepts of ability. In I. Dennis & P. Tapsfield (Eds.), *Human abilities: Nature and measurement* (pp. 39-48). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Hughes, A., Galbraith, D. and White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278-289.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., Régner, I. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish–little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170.
- Huitt, W. (2011). *Self and self-views*. Retrieved February 15, 2017 from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/self/self.html>
- Hunt, E. (1997). The status of the concept of intelligence. *Japanese Psychological Research*, 39(1), 1-11.
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D. and Hutchison, B. (2015). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98.
- Iovu, M. B., Runcan, P. and Runcan, R. (2015). A study of the attitudes, self-efficacy, effort and academic achievement of social work students towards research methods and statistics: A diachronic approach. *Social Work Review*, 14(1), 103-114.
- Jaekel, J., Pluess, M., Belsky, J. and Wolke, D. (2015). Effects of maternal sensitivity on low birth weight children's academic achievement: A test of differential susceptibility versus diathesis stress. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 693-701.

- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Retrieved March 17, 2017 from <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>
- Jansen, M., Schroeders, U. and Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21.
- Jenkins, L. N. and Demaray, M. K. (2015). Indirect effects in the peer victimiation-academic achievement relation: The role of academic self-concept and gender. *Psychology in the Schools*, 52(3), 235-247.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. London: Greenwood.
- Johnson, L. S. (2008). Relationship of instructional methods to student engagement in two public high schools. *American Secondary Education*, 36(2), 69-87.
- Kalkan, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay & S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 245-271). Ankara: PegemA.
- Kamakura, T., Ando, J. and Ono, Y. (2007). Genetic and environmental effects of stability and change in self-esteem during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 181-190.
- Kamphaus, R. W. (2005). *Clinical assesment of child and adolescent intelligence*. New York: Springer.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kandemir, M. (2014). *A model explaining academic procrastination behavior*. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(3), 51-72.
- Kane, H. and Brand, C. (2003). The importance of Spearman's g: As a psychometric, social, and educational construct. *The Occidental Quartely*, 3(1), 7-30.
- Kantomaa, M. T., Stamatakis, E., Kankaanpää, A., Kaakinen, M., Rodriguez, A., Taanila, ...Tammelin, T. (2013). Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adolescents' academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(5), 1917-1922.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Başarı sorumluluğunun ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 140-149.
- Kaplan, R. M. and Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles, applications and issues* (7th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. and Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Kaufman, A. S. (2000). Tests of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 443-476). New York: Cambridge University Press.
- Kaya, M. (2013). Platon'un ruh kuramı. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 15(1), 171-182.
- Kehle, T. J. and Bray, M.A. (2011). Individual differences. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 63-79). New York: Oxford University Press.
- Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.
- Kepeçoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Kılınç, M. ve Doğan, A. (2014). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ile bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1385-1396.
- Kim, M. S. (2011). Moderating effects of self-esteem and self-efficacy in the relationship between professional self-concept and satisfaction in their major among nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 17(2), 159-167.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Komarraju, M. and Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Kong, C., Hau, K. and Marsh, H. W. (2003). Cross-cultural validation of self-concept measures and theoretical models in the Chinese context. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Teaching, learning and motivation and multicultural context* (pp.117-147). Greenwich: Information Age.
- Kornilova, T. V., Kornilov, S. A. and Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence

from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 596-608.

- Kristjánsson, Á. L., Sigfúsdóttir, I. D. and Allegrante, J. P. (2010). Health behavior and academic achievement among adolescents: The relative contribution of dietary habits, physical activity, body mass index, and self-esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51-64.
- Kuh, G. D. (2001). *The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. and Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 791634).
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. and Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Kung, H. Y. (2009). Perception or confidence? Self-concept, self-efficacy and achievement in mathematics: A longitudinal study. *Policy Futures in Education*, 7(4), 387-398.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (6. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2004). Zekâ ve yetenekler. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s.13-70). Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s.1-12). Ankara: Nobel.
- Kwan, V. S. Y. and Mandisodza, A. N. (2007). Self-esteem: On the relation between conceptualization and measurement. In C. Sedikides & S. Spencer (Eds.), *Frontiers in social psychology: The self* (pp. 259-282). Philadelphia: Psychology Press.
- Laidra, K., Pullmann, H. and Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Lane, J., Lane, A. M. and Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lassiter, K. S. and Bardos, A. N. (1995). The relationship between young children's academic achievement and measures of intelligence. *Psychology in the Schools*, 32(3), 170-177.

- Lawson, M. A. and Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(1), 432-479.
- Leary, M. R. (2004). *The curse of self: Self-awareness, egotism and the quality of human life*. New York: Oxford University Press.
- Leary, M. R. and Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in the self and behavioral sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 3–14). New York: Guilford.
- Lee, W., Lee, M. J. and Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
- Leeson, P., Ciarrochi, J. and Heaven, P. C. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635.
- Legg, S. and Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. In B. Goertzel & P. Wang (Eds.), *Advances in artificial general intelligence: Concepts, architectures and algorithms* (pp. 17–24). Amsterdam: IOS Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315.
- Libertus, M. E. and Brannon, E. M. (2009). Behavioral and neural basis of number sense in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 346-351.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. and Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515-526.
- Lindemann, O. and Fischer, M. H. (2010). Cognitive foundations of human representations and mental arithmetic. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 35-44). Oxford: Oxford University Press.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lockett, C. T. and Harrell, J. P. (2003). Racial identity, self-esteem, and academic achievement: Too much interpretation, too little supporting data. *Journal of Black Psychology*, 29(3), 325-336.
- Loehlin, J. C. and Nichols, R. C. (2012). *Heredity, environment, and personality: A study of 850 sets of twins*. Austin: University of Texas Press.

- Lu, L., Weber, H. S., Spinath, F. M. and Shi, J. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence*, 39(2), 130-140.
- Lui, H. W. (1985). A measure of self-esteem in Singapore secondary schools. *Singapore Journal of Education*, 7(1), 22-26.
- Lynn, R. and Vanhanen T. (2012). *Intelligence: A unifying construct for the social sciences*. London: Ulster Institute for Social Research.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Machebe, C. H., Ezegebe, B. N. and Onuoha, J. (2017). The impact of parental level of income on students' academic performance in high school in Japan. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1614-1620.
- Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Maddux, J. E. and Gosselin J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangley (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 218-239). New York: Guildford Press.
- Mai, M. Y. and Asma'A, A. F. A. (2016). Modeling the relation between self-esteem, loneliness and engagement as factors of children achievement in science. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(1), 107-120.
- Malik, M., Nordin, N., Zakaria, A. and Sirun, N. (2013). An exploratory study on the relationship between life satisfaction and academic performance among undergraduate students of UITM, Shah Alam. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 334-339.
- Mamasseh, N. (2013). Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performance of Nigerian students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 5(7), 143-146.
- Maqsud, M. (1983). Relationships of locus of control to self-esteem, academic achievement, and prediction of performance among Nigerian secondary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 53(2), 215-221.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.

- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H. (2008). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: An important facet of personality. In G. Boyle, G. Matthews & D. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Personality theories and models* (Vol. 1, pp. 447-470). London: SAGE Publications.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. and Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. and Shavelson R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany: State University of New York Press.
- Marsh, H. W. and Craven, R. (1996). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Phyne (Ed.), *Handbook of classroom assesment: Learning, achievement, and adjustment* (pp.131-197). San Diego: Academic Press.
- Marsh, H. W. and Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W. and Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W. and O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh, H. W., Parker, J. and Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Marsh, H. W. and Seaton, M. (2013). Academic self-concept. In J. Hatie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 62-64). New York: Routledge.

- Marsh, H. W. and Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. and Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. and Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456.
- Marsh, H. W. and Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Martin, G. N., Carlson, N. R. and Buskits, W. (2007). *Psychology* (3rd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Martin, A. J. and Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 265-270.
- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. and Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- McBee, G. and Duke, R. L. (1960). Relationship between intelligence, scholastic motivation, and academic achievement. *Psychological Reports*, 6(1), 3-8.
- McDonald, G. (2007). Self-esteem: A human elaboration of prehuman belongingness motivation. In C. Sedikides & S. Spencer (Eds.), *The self* (pp. 235-258). New York: Psychology Press.
- McGrew, K. S. (2007). *Beyond IQ: A model of academic competence and motivation*. Retrieved January 3, 2016 from <http://www.iapsych.com/acmcewok/map.htm>
- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C. and Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. and Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Mega, C., Ronconi, L. and De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.

- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellenmesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mih, V., Mih, C. and Dragoş, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 329-336.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2003). *Temel yetenekler testi 6-8 TYT (6-8) yönerge*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi-2011*. Ankara: Yazar
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: Yazar.
- Montague, M. and Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving. *Learning and Individual Differences*, 2(3), 371-388.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Meteksan.
- Morgan, V. and Jinks, J. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R. and Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş* (H. B. Ayvaşık & M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Morris, C. G. and Maisto, A. A. (2005). *Basic psychology*. New Jersey: Pearson.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York: Springer.
- Multon, K. D., Brown, S. D. and Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Myers, D. G. (2005). *Social psychology*. New York: McGraw Hill.
- Neiss, M. B., Sedikides, C. and Stevenson, J. (2002). Self-esteem: A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality*, 16(5), 351-367.
- Neiss, M. B., Sedikides, C. and Stevenson, J. (2006). Genetic influences on level and stability of self-esteem. *Self and Identity*, 5(3), 247-266.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ...Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.

- Newman, F. M., Wehlage, G. G. and Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-40). New York: Teacher College Press.
- Nie, Y., Lau, S. and Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Niu, W. and Brass, J. (2011). Intelligence in worldwide perspective. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 623-647). New York: Cambridge University Press.
- Nowell, A. and Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*, 39(1/2), 21-43.
- Olanrewaju, M. K. (2014). Academic efficacy and self esteem as predictors of academic achievement among school going adolescents in Itesiwaju Local Government Area of Oyo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 169-176.
- Olkun, S. ve Özdem, Ş. (2015). Kavramsal şipşak sayılama uygulamalarının hesaplama performansına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 1-9.
- Onsongo, E. N. (2015). Self-efficacy, academic engagement, and student-teacher relationships for ninth-grade African American male students' Algebra I achievement: A structural equation model. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.
- Oosterwegel, A. and Oppenheimer, L. (1993). Development of the self-system: How children perceive their own and others' ideas about themselves. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(4), 443-460.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz (Araştırma Raporu). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2014a). Education at a glance 2014: OECD indicators, Retrieved October 9, 2015 from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2014b). *PISA 2012 results in focus*. Paris: Author.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G. and Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130.
- Ormrod, J. E. (2000). *Educational psychology: Developing learners*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Orth, U., Maes, J. and Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology*, 51(2), 248-259.
- Orth, U., Robins, R. W. and Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271–1288.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H. and Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645–658.
- Osborne, J. W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449–455.
- Ostry, A. and Spiegel, J. M. (2004). Labor markets and employment insecurity: Impacts of globalization on service and healthcare-sector workforces. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 10(4), 368-374.
- Ödemiş, İ. S. (2014). Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: Teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 65-75.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2015). *2015 ÖSYS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015OSYSYerlestirmeSonucSayisalBilgiler23072015.pdf> adresinden 14. 05. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve tutuma etkileri: Fonksiyon ve türev kavramı örnekleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 1-38.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved March 3, 2017 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. and Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F. and Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.

- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (pp. 239-265). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 5-22). New York: Academic Press.
- Pal, H. R., Pal, A. and Tourani, P. (2004). Theories of intelligence. *Everyman's Science*, 39(3), 181-192.
- Palaz, S., Şenergin, Ö. ve Öksüzler, O. (2013). Eğitim düzeyindeki farklılıkların gelir dağılımına etkisi: Türkiye örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 119-131.
- Papa, L. A. (2015). The impact of teaching and academic self-efficacy on student engagement and academic outcomes. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University, Logan.
- Papanastasiou, E. C. (1999). *Intelligence: Theories and testing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441859).
- Passmore, J., Tong, C. and Wildflower, L. (2011). Theories of intelligence. In D. Brennan & L. Wildflower (Eds.), *The handbook of knowledge-based coaching: What we really do when we coach* (pp. 51-60). New York: Wiley.
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170.
- Peterson, E. R. and Whiteman, M. C. (2007). "I think I can, I think I can. . .": The interrelationships among self-assessed intelligence, self-concept, self-efficacy and the personality trait intellect in university students in Scotland and New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 43, 959-968.
- Phillipson, S. and Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13, 495-508.
- Pişkin, M. (1996). Self-esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey. Unpublished doctoral dissertation, University of Leicester, Leicester.
- Plante, T. G. (2011). *Contemporary clinical psychology* (3rd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Primi, R., Ferrão, M. E. and Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 446-451.
- Pullmann, H. and Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 701-715.

- Pullmann, H. and Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Purkey, W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. Retrieved February 20, 2017 from <http://ericae.net/edo/ed304630.htm>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. and Morin, A. J. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
- Rani, T. S., Priyadarsaini, J. R. and Rao, D. B. (2004). *Educational measurement and evaluation*. New Delhi: Discovery Publishing.
- Raevuori, A., Dick, D. M., Keski-Rahkonen, A., Pulkkinen, L., Rose, R. J., Rissanen, A., ...Silventoinen, K. (2007). Genetic and environmental factors affecting self-esteem from age 14 to 17: A longitudinal study of Finnish twins. *Psychological Medicine*, 37(11), 1625-1633.
- Raisi, R. and Javedan, M. (2015). Relationship of cognitive, emotional and behavioral engagements with students' academic achievement. *Academic Journal of Psychological Studies*, 4(4), 218-223.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S. and Escobar, V. (2015). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137-157.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-173). New York: Springer.
- Reeve, J. and Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Reschly, A. L. and Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. and Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.
- Robins, R. W. and Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. and Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.

- Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.
- Rodríguez, J. L. and Boutakidis, I. P. (2014). The association between school engagement and achievement across three generations of Mexican American students. *Association of Mexican American Educators Journal*, 7(1), 5-16.
- Rohde, T. E. and Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Román, S., Cuestas, P. J. and Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp.107-136). Hillsdale: Erlbaum.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. and Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rosman, T., Mayer, A. K. and Krampen, G. (2015). Intelligence, academic self-concept, and information literacy: The role of adequate perceptions of academic ability in the acquisition of knowledge about information searching. *Information Research*, 20(1), 183-194.
- Ross, C. E. and Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73(4), 270-284.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. and Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadi, Ö., Uyar, M. ve Yalçın, H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Saigal, S., Szatmari, P., Rosenbaum, P., Campbell, D. and King, S. (1991). Cognitive abilities and school performance of extremely low birth weight children and matched term control children at age 8 years: A regional study. *The Journal of Pediatrics*, 118(5), 751-760.
- Sanchez, F. J. P. and Roda, M. D. S. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120.

- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Saxton, J. (2000). *Investment in education: Private and public returns*. Retrieved February 17, 2017 from <http://www.fsb.muohio.edu/evenwe/courses/eco361/f04/readings/investment%20in%20education.pdf>
- Sbordone, R. J, Saul, R. E. and Purisch, A. D. (2007). *Neuropsychology for psychologists health care professionals and attorneys* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Schaie, K. W. (2010). Primary mental abilities. In I. B. Weiner & W. E. Craigshead (Eds.), *Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 1286-1288). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schultz, D. and Schultz, S. E. (1998). *Theories of personality* (6th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Schumacker, R. E. and Lomax R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. and Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich: Information Age.

- Schunk, D. H. and Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-237). New York: Springer.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G. and Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology, 34*(1), 49-72.
- Seifert, K. and Sutton, R. (2009). *Educational psychology* (2nd ed.). Zurich: Jacobs Foundation.
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Shamshuddin, S., Redy, V. D. and Rao, D. B. (2007). *Values and academic achievement*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Shavelson, R. J. and Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 1-37.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.
- Shaw, D. C. (1949). A study of the relationships between Thurstone primary mental abilities and high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 40*(4), 239-249.
- Shek, D. T. and Li, X. (2015). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research, 1*(14), 921-934.
- Simons, J., Adriaenssens, P., Delbroek, H. and Probst, M. (2014). Self-esteem and physical self-concept in adolescents on an emergency psychiatric unit. *European Psychomotricity Journal, 6*(1), 37-51.
- Singh, K., Granville, M. and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research, 95*(6), 323-332.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology, 53*(3), 299-306.
- Skaalvik, E. M. and Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 292-307.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept,

intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.

- Skaalvik, E. M. and Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A. and Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Slavin, R. E. (2012). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Snyderman, M. and Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42(2), 137-144.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Solso, R. L., Maclin M. K. and Maclin, O.H. (2011). *Bilişsel psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi
- Soper, D. (2006). *Free statistics calculators: Sobel test calculator for the significance of mediation*. Retrieved July 8, 2017 from <http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=31>
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N. and Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Boston: Academic Press.
- Spinath, B. (2012). Academic achievement. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (pp. 1-9). London: Academic Press.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. and Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Stajkovic, A. D. and Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.

- Stangor, C. (2013). *Principles of social psychology*. New York: Flat World Knowledge.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W. and Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338.
- Stein, K. F. (1995). Schema model of the self-concept. *Journal of Nursing Scholarship*, 27(3), 187-193.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C. and Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550.
- Steinmayr R., Meißner A., Weidinger A. F. and Wirthwein L. (2014). *Academic achievement*. Retrieved February 12, 2016 from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0108.xml>
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). Myths, countermyths, and truths about intelligence. *Educational Researcher*, 25(2), 11-16.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2002). Individual differences in cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of child development* (pp. 600-619). Malden: Blackwell Publishing.
- Sternberg, R. J. (2003a). Intelligence. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: History of psychology* (Vol. 1, pp. 135-157). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (2003b). Contemporary theories of intelligence. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 23-46). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2016). *Human intelligence*. Retrieved February 23, 2016 from <http://www.britannica.com/topic/human-intelligence-psychology>
- Sternberg, R. J. and Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is intelligence?* Norwood: Ablex.
- Stoet, G. and Geary, D. C. (2013). *Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within-and across-nation assessment of 10 years of PISA data*. Retrieved October 5, 2017 from <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0057988>

- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L. and Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10(3), 303-330.
- Sürmeli, Z. D. ve Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 83-102.
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C. and McClarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62(2), 84-94.
- Szreter, S. (2000). *Fertility, class and gender in Britian, 1860-1940*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, H., Ogelman, H. G. ve Ekici, G. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 389, 13-22.
- Şeyhun, H., Gökçe, S. ve Şen, H. (2003). *Temel yetenekler testi (6-8) TYT (6-8) el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Tabone, F. N. (2011). Academic self-concept, self-efficacy, and achievement among students with and without learning disabilities. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Tan, C. and Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 621-633.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2003). *Social psychology*. New Jersey: Pearson.
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1-32.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. and Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W. and Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12(3), 312-323.

- Trenz, R. C., Harrell, P., Scherer, M., Mancha, B. E. and Latimer, W. W. (2012). A model of school problems, academic failure, alcohol initiation, and the relationship to adult heroin injection. *Substance Use & Misuse*, 47(10), 1159-1171.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11, 1-15.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. and Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Roberts, B. W. and Caspi, A. (2003). Personality and self-esteem development across the life span. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 163-185.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Turan, S. (2010). Eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemleri. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi içinde* (s.155-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). *Büyük Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts adresinden 12. 06. 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK]. (2014). Örgün eğitim istatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 17. 12. 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Uçar, F. M. ve Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168.
- Ural, A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-57.
- URL-1, <http://www.osym.gov.tr/TR,13047/2017-ygs-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> 2017-LYS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. 21 Ekim 2017.
- Usher, E. L. and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., and Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.

- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington: American Psychological Association.
- Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African American students: An attributional account. *Educational Psychology Review*, 12(1), 33-61.
- Veenman, M. V. J. (2005). Thurstone's scales of primary abilities. In K. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of social measurement* (Vol. 3, pp. 811-815). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Verkuyten M. and Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. and Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157.
- Wang, M. T. and Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M. T. and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Warr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 707- 725). New York: Springer.
- Weathington, B. L., Cunningham, C. J. L. and Pittenger, D. J. (2010). *Research methods for the behavioral and social sciences*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination: An overview of the self-determination construct. In M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug & R. J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 5-25). Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Wigdor, A. K. and Garner, W. R. (1982). *Ability testing: Uses, consequences, and controversies, part II: Documentation section*. Washington: National Academy Press.
- Wigfield, A. and Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.

- Wilhelm, O. (2005). Measuring reasoning ability. In O. Wilhelm & R. W. Engle (Eds.), *Handbook understanding and measuring intelligence* (pp. 373-392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Williams, R. H., Zimmerman, D. W., Ross, D. C. and Zumbo, B. D. (2006). *Twelve British statisticians*. Raleigh: Boson Books.
- Williams, T. T., McMahon, S. D. and Keys, C. B. (2014). Two ecological models of academic achievement among diverse students with and without disabilities in transition. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 7-19.
- Willis, J. O., Dumont, R. and Kaufman, A. S. (2011). Factor-analytic models of intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The cambridge handbook of intelligence* (pp. 39-57). New York: Cambridge University Press.
- Wolking, W. D. (1955). Predicting academic achievement with the differential aptitude and the primary mental ability tests. *Journal of Applied Psychology*, 39(2), 115-118.
- Wolters, C. A. and Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagemetn. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-653). New York: Springer.
- Woolfok-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Yalçın, Ş. (2014). Ben neyim? *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 1(2), 27-38.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 2-8). Ankara: PegemA.
- Yeşiltaş, E. ve Öztürk, T. (2015). Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 6(2), 86-101.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 371-388.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Yurt, E. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel benlik saygılarının öğrenci başarısı ve bazı değişkenler açısından incelemesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 197-213.
- Yoon, K. S., Eccles, J. S. and Wigfield, A. (1996, April). *Self-concept of ability, value, and academic achievement: A test of causal relations*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Young, A. and Fry, J. (2012). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.

- Zajacova, A., Lynch, S. M. and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. and Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93–102.



8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:.....	Cinsiyetiniz: ()K () E
2. Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()	
3. Eğitim gördüğünüz okul türü nedir? ()Devlet okulu ()İmam Hatip Ortaokulu ()Özel okul/kolej	
4. Annenizin eğitim durumu nedir? () Okur yazar değil () Okur yazar () ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise Mezunu () Üniversite/Lisansüstü	
5. Babanızın eğitim durumu nedir () Okur yazar değil () Okur yazar () ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise Mezunu () Üniversite/Lisansüstü	
6. Ailenizin toplam aylık geliri ne kadar? () 800tl ve altı () 801-1150 tl () 1151-2100 tl () 2101-3010tl () 3011-4280tl () 4281-9200tl () 9201tl ve üstü	

Ek 2. Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği Örnek Maddeler

Açıklama: Bu ölçek, kendinizi nasıl bir öğrenci olarak gördüğünüze ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte derecelmeli 5 seçenekli 20 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin altındaki boşluğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

<u>Aşağıdaki soruları bir öğrenci olarak kendinizi değerlendirmek için cevaplayınız.</u>	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Sınavlarda başarılıyım.	()	()	()	()	()
Yeni bir çalışma konusu verildiğinde, genellikle onu yapabileceğime dair kendime güven duyarım.	()	()	()	()	()
Yapılacak işle ilgili dikkatlice düşünmek onu daha iyi yapmamıza yardımcı olur.	()	()	()	()	()
Çalışmalarımnda genelde çok yardıma ihtiyaç duyarım.	()	()	()	()	()
Yeni bir çalışma yapacağım zaman kaygı duyarım.	()	()	()	()	()
Yaptığım çalışmada sıkışırsam genellikle bir sonraki aşamada ne yapmam gerektiğini bulabilirim.	()	()	()	()	()
Problem çözmede başarılı değilim.	()	()	()	()	()
Nasıl iyi bir öğrenci olabileceğimi biliyorum.	()	()	()	()	()
Öğrenmek zordur.	()	()	()	()	()

Ek 3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler

Açıklama: Bu ölçek, İlköğretim öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen öz-yeterlik inançlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte derecelenmeli 4 seçeneği 21 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin altındaki boşluğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
Sınıftaki en başarılı öğrencilerden biriyim	()	()	()	()
Başarılı bir matematik öğrencisiyim	()	()	()	()
Başarılı bir Fen Bilgisi öğrencisiyim	()	()	()	()
Okulda çok çalışırım	()	()	()	()
Öğretmen bir soru sorduğunda diğer öğrenciler bilemese bile cevabı ben bilirim	()	()	()	()
Okulda iyi notlar almak benim için zor değildir	()	()	()	()
Bazen sınıftaki arkadaşların zor olarak düşündükleri ödevler, bana kolay gelebiliyor	()	()	()	()
Ben başarılı bir okuma (Türkçe) öğrencisiyim	()	()	()	()
Mümkün olan en kısa sürede okulu bırakacağım	()	()	()	()
Benden daha iyi not alan öğrenciler, öğretmenlerden benim aldığımdan daha çok yardım alırlar	()	()	()	()
Sınıf arkadaşlarımdan çoğu ev ödevlerine benden daha çok çalışıyor	()	()	()	()

Ek 4. Coopersmith Özsaygı Envanteri (CSEI) Örnek Maddeler

Açıklama: Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili sorunun karşısındaki “Evet” sütununa bir (X) işareti koyunuz. Bu ifadeler eğer genellikle sizin hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da “Hayır” sütununa bir (X) işareti koyunuz.

Envanterde yer alan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığımızda bu soru maddesine ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Evet Hayır

- | | | |
|-----|-----|--|
| () | () | Hayatımda olanlardan genellikle rahatsız olmam. |
| () | () | Sınıfın önünde konuşma yapmak bana çok güç gelir. |
| () | () | Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| () | () | İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve eğlenceli vakit geçirirler. |
| () | () | Evdeyken kolayca canım sıkılır keyfim kaçar. |
| () | () | Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| () | () | Yaşıtlarım tarafından seviliyorum. |
| () | () | Kendimi değersiz görüyorum. |
| () | () | Okuldayken sıkça canımın sıkıldığını hissederim |
| () | () | Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim. |
| () | () | Söyleyecek bir şeyim olduğunda onu genellikle çekinmeden söylerim. |
| () | () | Anne-babam beni anlıyor |
| () | () | Okuldayken çoğu zaman cesaretim kırılıyor. |
| () | () | Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzuluyorum. |

Ek 5. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Örnek Maddeler

Açıklama: Bu sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından, ankete isminizi yazmanız gerekmemektedir. Sizden beklenen, her bir sorunun yanıtını boş bırakılan alana çarpı (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Soruların doğru veya yanlış yanıtı yoktur. Lütfen her soruyu içtenlikle doldurunuz. Soruları boş bırakmamaya özen gösteriniz.

Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Emim değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Okulumdaki öğretmenler, öğrencilere dürüst davranırlar	()	()	()	()	()
Okulumdaki yöneticiler disiplin konusunda adildirler	()	()	()	()	()
Başka çocuklara da, okuluma gelmelerini tavsiye ederim	()	()	()	()	()
Okul ödevlerimi (okul ile ilgili işlerimi) zamanında yaparım	()	()	()	()	()
Derslerim için elimden geldiği kadar çok çalışırım	()	()	()	()	()
Derslerim ile ilgili elimden gelenin en iyisini yaparım	()	()	()	()	()
Dersler zor olsa bile çalışmayı bırakmam	()	()	()	()	()
Dersime çalışırken, en iyisini yapmaya çalışırım	()	()	()	()	()
Ödevlerimdeki hataları kontrol ederim	()	()	()	()	()
Okulda başım sıklıkla belaya girer	()	()	()	()	()
Fırsatını bulduğumda okuldan kaçırım	()	()	()	()	()
Sınıfta ders çalışıyormuş gibi yaparım	()	()	()	()	()

Ek 6. Ölçek Uygulamaları İçin Araştırmacılardan Mail Yoluyla Alınan İzin Yazıları

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği İzin Yazısı

Gönderen: Hüseyin Öncü <honcu61@gmail.com>
 Alıcı: ibrahim dadandı <ibrahimdadandi@gmail.com>
 Tarih: 5 Şubat 2015 14:25
 Konu: Re: Ölçek kullanım izni

Ölçeğimi çalışmanızda kullanabilirsiniz araştırmamızın bulgular kısmını mailime gönderirseniz sevinirim. başarılar...

Bir Öğrenci Olarak Ben Ölçeği İzin Yazısı

Gönderen: İsmail Hakkı Erten <iherten@gmail.com>
 Alıcı: ibrahim dadandı <ibrahimdadandi@gmail.com>
 Tarih: 11 Aralık 2014 16:24
 Konu: Re: Ölçek Kullanım İzni

İbrahim Bey Merhaba,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ancak şu anda validation çalışmasının PDF hali yok yanımda. Bir dergi için hazırlık yapıyorum. Lütfen bana önümüzdeki hafta içinde bir mail atarsanız (in preparation) tarihli olarak gönderebilirim size.

Kolaylıklar dilerim

İsmail Hakkı ERTEN

Coopersmith Özsaygı Envanteri İzin Yazısı

Gönderen: Metin Piskin <metinpiskin@gmail.com>
 Alıcı: ibrahim dadandı <ibrahimdadandi@gmail.com>
 Tarih: 15 Aralık 2014 09:54
 Konu: Re: Ölçek kullanım izni

Selam İbrahim Bey, ölçeği ve bu konudaki bazı yayınlarımı ekte gönderiyorum. Kolay gelsin.

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği İzin Yazısı

Gönderen: Uğur DOĞAN <ugurdogn@gmail.com>
 Alıcı: ibrahim dadandı <ibrahimdadandi@gmail.com>
 Tarih: 22 Şubat 2015 21:08
 Konu: Re: Öğrenci bağlılık ölçeği

Sayın Dadandı;

Gecikme için kusuruma bakmayın. İstemiş olduğunuz ölçek ektedir.

Çalışmalarınız da başarılar dilerim.

Selamlar

Ek 7. Uygulama İzin Yazısı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/1406333
Konu: Uygulama izni

09/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi İbrahim DADANDI'nın 'Ortaokul Öğrencilerinde Temel Yetenek Alanları, Özsaygı, Özyeterlik, Akademik Benlik, Motivasyon ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler' adlı çalışmasını 16/02/2015-29/05/2015 tarihleri arasında, Ortahisar İlçesi'nde bulunan ortaokullarda uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2015

Celalettin CANTÖRK
Vali a.
Vali Yardımcısı




Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 2302094-1400
Faks : (0 462) 230 43 74
e-posta : trabzonmems@meb.gov.tr

Bilgi için: MKAŞ (Şb.Mdr.)

İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden:578b-2a8e-313f-b8fa-073a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. Temel Yetenekler Testi 6-8 Kurs Belgesi

<p style="text-align: center;">T.C. ÇANAKKALE VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ</p> <p style="text-align: center;">KURS BELGESİ</p>			<p>T.C Kimlik No:</p>
<p>Adı ve Soyadı : İBRAHİM DADANDI Görev Yeri : BİGA HAMDİBEY M.A ERSOY LİSESİ</p>			
<p>Eğitim Faaliyetininin</p>	Adı : TEMEL YETENEKLER TESTİ (6-8) KURSU		
	Yeri : ÇANAKKALE MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU		
	Tarihi : 24/03/2008 - 11/04/2008		
	Numarası : 2008170172	<p>Süresi(Saati) : 15 GÜN 90 SAAT</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.</i></p> <p style="text-align: center;">  Recai KELEŞ EĞİTİM YÖNETİCİSİ </p>		<p style="text-align: center;">  Vefa BARDAKCI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRÜ </p>	

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1984 yılında Trabzon'un Beşikdüzü ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 2002 yılında Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi'ni, 2006 yılında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programını tamamladı. 2014 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda rehber öğretmenlik yaptıktan sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen bu görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : İbrahim DADANDI, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD,
61335, Söğütlü, Akçaabat, Trabzon

E-mail : ibrahimdadandi@gmail.com