

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ZİHNİYET TEORİSİ
BAĞLAMINDA ZEKÂ ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ali Cem AKTAŞ**

**Danışman
Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zekâ Algılarının İncelenmesi” isimli **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımca incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Ali Cem AKTAŞ

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında
Zekâ Algılarının İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam **111** sayfalık kısmına ilişkin 25/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı **%11**'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 25.06.2025

Danışman: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Öğrenci: Ali Cem AKTAŞ

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zekâ Algılarının İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Ali Cem AKTAŞ

Danışman

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ danışmanlığında **Ali Cem AKTAŞ** tarafından hazırlanan “**İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zekâ Algılarının İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

25/06/2025

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ** (İmza)

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi İpek DERMAN** (İmza)

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra UZUN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince, özellikle tez çalışmamın her aşamasında, değerli vaktini ayırarak bilgi, deneyim ve desteğini esirgemeyen; sabrı, yol göstericiliği ve katkılarıyla bana daima rehberlik eden kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Diğer yandan tez savunmama katılan, kıymetli görüşleriyle çalışmamızı daha da geliştiren jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi İpek DERMAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra UZUN'a; süreç sırasında bana desteklerini sunan Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ ve Arş. Gör. Emre KÜÇÜK'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yeryüzünde bulunduğum ilk vakitten bu ana dek bana; sevgisini, desteğini, anlayışını, şefkatini, yardımını sağlayan; başta hayat akabinde de eğitim serüvenim boyunca kıymetli varlıklarıyla bana güç katan, ayakta kalmama vesile olan değerli anneme, babama, ağabeyime, kardeşime, Kemal SOLAKYILDIRIM'a ve Pınar'a da buradan şükranlarımı sunuyorum.

Şimdiki zamanın aciliyeti içerisinde yazılmış olan bu eser; onu okuyan, inceleyen, faydalanan herkese bir ömür boyu rahatlık ve ışık getirsin.

“İlim kabı hariç, her kap içine konan şeyden dolayı daralır; ilim kabı ise genişler.” Hz. Ali (r.a.)

Ali Cem AKTAŞ, Erzincan, 2025

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ZİHNİYET TEORİSİ BAĞLAMINDA ZEKÂ ALGILARININ İNCELENMESİ

Ali Cem AKTAŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin zekâ algılarını belirlemektir. Yapılan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Mevcut durumu daha da derinlemesine yansıtabilmek adına hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel veriler için Dweck (2013) tarafından geliştirilen ve İlhan Beyaztaş ve Hymer (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Zihniyet Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler 197 öğretmene, nitel veriler ise nicel veri analizi sonucu ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları zihniyet algıları, cinsiyetlerine ve gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak, nitel veriler ise MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda ise; ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları zihniyet algıları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, zekâyı algılayış özelliklerini yaş değişkeni açısından incelendiğimizde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin zekâlarının yaştan ziyade farklı durumlardan etkilendiği söz konusudur. Öte yandan sabit veya gelişen zihniyete sahip kadın öğretmenler arasında da zihniyet algıları konusunda anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gelişen Zihniyet, Sabit Zihniyet, Zekâ, Zekâ Algısı, Carol Dweck

INVESTIAGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS PERCEPTIONS OF INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF MINDSET THEORY

Ali Cem AKTAŞ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ABSTRACT

The aim of this study is to determine primary school teachers' perceptions of intelligence. Descriptive method was used in this study. Both quantitative and qualitative data were utilized in order to reflect the current situation in more depth. The population of the study consists of primary school teachers working in Çermik district of Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year. The “Mindset Scale” developed by Dweck (2013) and adapted to Turkish culture by İlhan Beyaztaş and Hymer (2018) was used as a data collection tool for quantitative data. For qualitative data, a semi-structured interview form was used. Quantitative data were applied to 197 teachers and qualitative data were applied to 10 teachers who were determined according to their gender and perceptions of the mindset of primary school teachers as a result of quantitative data analysis. The quantitative data obtained within the scope of the research were evaluated using SPSS program and qualitative data were evaluated by content analysis using MAXQDA program.

As a result of the research, while there was a significant difference between the mindset perceptions of primary school teachers, there was no significant difference when we examined the characteristics of perceiving intelligence in terms of age variable. In this direction, it is possible that teachers intelligence is affected by different situations rather than age. On the other hand, a significant difference was found between female teachers with fixed or developing mindset in terms of their mindset perceptions.

Keywords: Growth mindset, fixed mindset, intelligence, perception of intelligence, Carol Dweck

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ZİHNİYET TEORİSİ BAĞLAMINDA ZEKÂ ALGILARININ İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Zekâ Nedir?	6
1.2. Zihniyet Teorisi (Mindset Theory).....	7
1.2.1. Sabit Zihniyet Teorisi (Fixed Mindset).....	9
1.2.2. Gelişen Zihniyet Teorisi (Growth Mindset).....	12
1.3. Öğretmen Zihniyeti ve Öğrenci	22

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	37
--------------------------------	----

2.2. Çalışmanın Grubu	37
2.3. Veri Toplama Araçları.....	38
2.4. Veri Analizi	41
2.4.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	41
2.5. Verilerin Toplanması.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
3.8.1. Zekâ Tanımı Teması	60
3.8.1.1. Kalıtsal ve Çevresel Faktörler Kodu.....	62
3.8.1.2. Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik) Kodu	63
3.8.2. Zekâ Göstergesi Teması	63
3.8.2.1. İletişim Kodu – Kendini İfade Etme Alt Kodu	66
3.8.2.2. İletişim Kodu – Fikir Alışverişinde Bulunma Alt Kodu.....	67
3.8.2.3. İletişim Kodu – İkna Edici Cevap Alt Kodu	67
3.8.2.4. Akademik Başarı Kodu – Çalışma Alt Kodu	68
3.8.2.5. Akademik Başarı Kodu – Sınav Başarısı Alt Kodu	69
3.8.2.6. Bilişsel Beceriler Kodu – Anlama Alt Kodu.....	69

3.8.2.7. Bilişsel Beceriler Kodu – Kavrama Alt Kodu.....	70
3.8.2.8. Bilişsel Beceriler Kodu – Hızlı Düşünme Alt Kodu	71
3.8.2.9. Bilişsel Beceriler Kodu – Dikkatli Olma/Odaklanma Alt Kodu.....	71
3.8.2.10. Bilişsel Beceriler Kodu – Tahmin Etme/Öngörme Alt Kodu	72
3.8.2.11. Bilişsel Beceriler Kodu – Doğru Cevap Verme Alt Kodu.....	73
3.8.2.12. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Analiz Etme Alt Kodu	73
3.8.2.13. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Yaratıcılık Alt Kodu.....	74
3.8.2.14. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Problem Çözme Alt Kodu ..	75
3.8.2.15. Hatalardan Ders Çıkarma Kodu	75
3.8.3. Gelişen Zihniyet Teması	76
3.8.3.1. Çaba Harcama Kodu.....	78
3.8.3.2. Hedef Belirleme Kodu	79
3.8.3.3. Gelişime ve Dışa Açıklık Kodu.....	79
3.8.3.4. Pes Etmeme Kodu	80
3.8.3.5. Öz-Güven Kodu.....	81
3.8.3.6. İç Motivasyon Kodu	81
3.8.3.7. Öz-Düzenleme/Otokontrol Kodu	82
3.8.4. Sabit Zihniyet Teması	83
3.8.4.1. Dış Motivasyon Kodu.....	84
3.8.4.2. Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği Kodu.....	85
3.8.4.3. Zekâ Doğuşandır Kodu.....	86
3.8.4.4. Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma) Kodu	86
3.8.4.5. Not Odaklı Yaklaşım Kodu.....	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma.....	88
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	88
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	90
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	91
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	92
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	94
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	95
4.2. Sonuç.....	108
4.3. Öneriler.....	110
4.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	110
4.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	112
EKLER.....	130
ÖZ GEÇMİŞ	136

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Ana Bilim Dalı
EBYÜ	: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TDK	: Türk Dil Kurumu
IQ	: Zekâ Seviyesi
SS	: Standart Sapma
SD	: Serbestlik Derecesi
N	: Birey Sayısı
D	: Cohen Değeri
P	: Anlamlılık Değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Örneklemi Oluşturan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sayı ve Cinsiyet Dağılımı	38
Tablo 2.2: Nitel Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sayı ve Cinsiyet Dağılımı	38
Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Algısı Ölçeği Puanlarının Ortalama, Standart Sapma, Ranj, Ortanca, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	44
Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları	45
Tablo 3.3: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	46
Tablo 3.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Zekâ Algılarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları. 46	
Tablo 3.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Zekâ Algılarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları ... 47	
Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları	48
Tablo 3.7: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Yaş Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 3.8: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Yaş Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 3.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algısı Betimsel Verileri.....	50
Tablo 3.10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları.....	51
Tablo 3.11: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları.....	53

Tablo 3.12: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 3.13: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	54
Tablo 3.14: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları.....	55
Tablo 3.15: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Çalışılan Sınıf Düzeyi Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 3.16: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Çalışılan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 3.17: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yer Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 3.18: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yer Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları.....	58
Tablo 3.19: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Çalışılan Yer Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 3.20: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Çalışılan Yer Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 3.21: "Zekâ Tanımı" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzdelere Değerleri.....	61
Tablo 3.22: "Zekâ Göstergesi" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo 3.23: "Gelişen Zihniyet" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo 3.24: "Sabit Zihniyet" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Zekâ Tanımı Temasına İlişkin Kodları İçeren Şekil.....	61
Şekil 3.2: Zekâ Göstergesi Temasına Ait Kod ve Alt Kodlara İlişkin Şekil	63
Şekil 3.3: Gelişen Zihniyet Temasına İlişkin Kodları İçeren Şekil.....	77
Şekil 3.4: Sabit Zihniyet Temasına Ait Kodlar ve Alt Kodlara İlişkin Şekil	83



GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla çalışmanın problem durumuna, çalışmanın önemine, çalışmanın amacına, çalışmanın problem cümlesine, çalışmanın sayıltılarına, çalışmanın sınırlılıklarına ve çalışmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

Literatürde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin zekâ, strateji, yöntem, bilişsel gelişim, inanç, yetenekler gibi konular hakkında örtük inançlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Butler, 2000; Dweck, 2006; Ferrare, 2019; Gutshall, 2016; Matthes ve Stoeger, 2018; Rechsteiner, 2021; Ronkainen vd., 2019). Öğretme süreci ve bu sürecin gerçekleştiği öğrenme ortamı açısından bakıldığında, öğretmenlerin zihniyet teorileri, düşünceleri ve uygulamalarının öğrencilerin akademik performansları ile zihniyet eğilimleri üzerinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Carr vd., 2012; DeBacker vd., 2018; Gutshall, 2016; Hattie, 2012; Inbar-Furst ve Gumpel, 2015; Rattan vd., 2012). Özellikle öğretmenlerin zekânın aynı kalacağına veya geliştirilebileceğine olan inançları, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemede önemli bir unsur olarak görülmektedir (Dweck ve Leggett, 1988; Dweck, 2006; Rissanen vd., 2016). Öğretmenlerin benimsedikleri zihniyet algısı öğrenci ile arasındaki bağı da şekillendirmektedir (Gutshall, 2016; Mesler vd., 2021; Seaton, 2017). Başka bir ifadeyle, yetenek ve performans odaklı öğretim yöntemleri kullanan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, sabit zihniyete daha yakın tutumlar sergilemektedir. Buna karşılık, gelişen zihniyete yönelik strateji ve yöntemleri benimseyen öğretmenlerin sınıflarında ise, bu zihniyete uygun davranışlar gösteren öğrencilere daha sık rastlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetin, öğrencilerin zihniyet gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Zihniyet Teorisi, bireylerin öncelikle kendilerine, ardından çevrelerine ve yaşama yönelik geliştirdikleri inanç, tutum ve bilişsel stratejileri açıklayan bir kuramsal çerçevedir (Dweck, 2008). Bu teori kapsamında değerlendirilen zihniyet türlerinden sabit zihniyet, bireyin yeteneklerinin doğuştan geldiği ve zamanla değiştirilemeyeceği yönündeki inanç sistemine işaret ederken; gelişen zihniyet ise mevcut yeteneklerin çaba, sebat ve sürekli öğrenme yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır (Dweck, 2008). Bu

iki zihniyet biçimi, bireylerin öğrenmeye, başarısızlığa ve başarıya ilişkin yaklaşımlarını şekillendiren temel faktörlerdendir.

Zihniyet Teorisi çerçevesinde ele alınan inançların, öğretmenlerin davranışları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik algılarındaki değişimler (Wood ve Bandura, 1989), sınıf yönetimi süreçleri ile öğretme-öğrenme süreçlerini algılamada önemli bir etken olduğu görülmektedir (Caniëls vd., 2018; Chen vd., 2015; Nalipay vd., 2019). Gumpel ve Inbar Furst (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin sahip oldukları zihniyetlerin; sınıfta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma biçimlerini ve bu süreçte meslektaşlarından yardım alma eğilimlerini etkilediği ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin zekâyâ ilişkin inançlarının; benimsedikleri öğretim yöntemleri, kullandıkları stratejiler ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik uygulamalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hem sınıfta hem de sınıf dışında daha iyi öğrenmelerini sağlamak adına artan bilgi birikimi, teorik anlamda var olan bu birikimin pratiğe dökülmesini şart kılmaktadır (Seaton, 2017). Diğer bir ifadeyle, eğitimin toplumun kalkınmasındaki en büyük itici güç olduğunu bilen modern toplumlar, yalnızca öğretmenlerin eğitim kalitesine odaklanmakla kalmayıp hem öğretmenin hem de öğrencinin gelişimine odaklanmakta olup birbirlerinin nasıl etkilediğini de araştırmaktadır. Bu doğrultuda yapılması planlanan uygulamalar; nitelikli öğretimin ve eğitimin ne olduğunu hem öğretmenlerin hem de öğrencilerinin refahlarının nasıl artırılacağını anlama noktasında önemli bir özellik teşkil etmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Bahsedilen görüşlerin bir yansıması olarak, son dönemlerde Dünya Bankası (World Bank, 2018) ve Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2019) gibi uluslararası kuruluşlar, öğrenci ve öğretmenlerin akademik performanslarını daha iyi geliştirmek ve analiz etmek amacıyla zihniyet teorilerini önemli bir unsur olarak kabul etmektedir. Sonuç olarak ifade edilenler, zihniyet teorisini öğretmenlerin bakış açılarıyla incelenmesi gereken bir durum haline getirmektedir.

2. Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze değin dünya, eğitim anlamında birçok değişim ve ilerleme yaşamış olsa da öğretmenler, günümüz eğitim sistemlerinde halen öğrencilerin akademik hayat ile başarılarını etkilemede ve eğitim sisteminin kaynağını oluşturmada en büyük temel faktördür. Bu neticede öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, içinde bulundukları

döneme kendilerini adapte etmeleri önemli bir durum haline gelmektedir. Söz konusu sürecin, belirli bir sistem ve altyapı çerçevesinde düzenli biçimde uygulanması gerekmekte olup; bu bağlamda eğitim psikolojisi gibi alanlardan da yararlanılması önem arz etmektedir. Bu noktada zekâ ve zekâ ile ilgili teoriler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir yer almaktadır. İnsanların geçirmiş olduğu yaşantılar, düşünceleri, inanışları, tutumları, yorumları vb. unsurları onların nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Dweck, 2013).

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin sahip oldukları zihniyetleri, bu zihniyetlerin sahip oldukları anlamları, bu anlamların nasıl oluştuğunu, öğretmenlerin zihniyet algılarının arka planlarındaki anlamı ortaya koyması, açıklığa kavuşturması vb. konuları hakkında alan yazına katkı sağlaması adına önemli görülmektedir.

3. Amaç

Öğretmenler günümüzde eğitim sisteminin başat kaynağı ve öğrencilerin hem bilişsel hem de akademik performanslarını etkileyen başlıca en önemli faktörlerden biridir (Dayal, 2023; Godwin vd., 2023). Öğretmenlerin bu hususlar dikkate alındığında kendilerini geliştirmeleri, daha profesyonel bir pedagojik eğitim almaları ve 21. yüzyıl eğitiminde edinmeleri gereken becerileri kazanarak öğrencileri geliştirmeleri gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2017). Öte yandan bu süreç, özellikle mevcut sistemde bilgi ile becerinin geliştirilmesi, altyapının sağlamlaştırılması ve uygulama olanaklarının artırılmasına dayanmaktadır. Ancak bu sürecin etkili ve başarılı bir şekilde yönetilebilmesi, sürece etki eden faktörlerin iyi anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada özellikle psikoloji, eğitim bilimleri ve bilişsel yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Bu faktörlerden biri olan zekâ ve zekâyâ ilişkin inançlar, daha önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin başarıya, öğrenmeye ve gelişime dair tutumlarını şekillendiren zihniyet teorileri hem teorik hem de uygulamalı düzeyde daha derinlemesine anlaşılması gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, mevcut teorik bilgiler ve deneysel bulgulara rağmen zihniyet teorilerinin Türkiye özelinde yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Oysaki zihniyet teorisi, bireylerin nasıl hissettiklerinden nasıl davrandıklarına; başarı deneyimlerinde yaşadıkları duygulardan, süreçte izledikleri yollar

ve benimsedikleri stratejilere kadar birçok boyutta etkili olan bir yaklaşımdır (Greifeneder vd., 2018).

Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarını belirlemek ve bu algıların oluşumuna etki eden olası nedenleri ortaya koymaktır.

4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi: “*İlkokul öğretmenlerinin zihniyet algılarının ne olduğu ve bu algıları etkileyen faktörlerin neler olduğu?*” şeklindedir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları nedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları yaş faktörüne göre değişmekte midir?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları mesleki kıdem faktörüne göre değişmekte midir?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları sınıf düzeyi faktörüne göre değişmekte midir?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları çalıştıkları yer faktörüne göre değişmekte midir?
- 8) Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?

5. Sınırlılıklar

1) Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan ilkokul sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.

2) Araştırma kapsamında ilkokul öğretmenlerinin zekâyı algılayış özelliklerine ilişkin; çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla her bir öğretmene ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sınırlı tutulmuştur.

6. Sayıtlar

1) Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ilkokul sınıf öğretmenleri, araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna içtenlikle ve dürüst biçimde cevap vermiştir.

2) Araştırmada belirlenen çalışma grubunun, evreni yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.

7. Tanımlar

Zekâ: Türkçede “*zekâ*” sözcüğü “İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı; anlak, dirayet, feraset” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

Zihniyet Teorisi: İnsanların önce kendilerine, sonra da dünya ve yaşama yönelik bakış açıları, inançları ve stratejileridir (Dweck, 2008).

Sabit Zihniyet: Yeteneğin doğuştan, kalıtsal şekilde geldiğini; süreç içerisinde yaşam içerisinde edinilen yaşantılardan etkilenmeyen ve genetik olarak doğuştan gelen yeteneğin başarı için yeterli olabileceğini savunan zihniyettir (Dweck, 2008).

Gelişen Zihniyet: Var olan yeteneğin çaba ve sabır ile geliştirilebildiğini, belirli bir amaç doğrultusunda disiplinli bir tarzda çalışıp sebat gösteren bireylerin en nihayetinde başarıya ulaşabileceğini savunan zihniyettir (Dweck, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Zekâ Nedir?

Türkçe’ de “zekâ” sözcüğü “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı; anlak, dirayet, feraset*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Yetenek kavramı da “kabiliyet, istidat” gibi farklı kullanımları olan “*bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Buradan da anlaşılabacağı üzere zekâ ve yetenek birbiriyle iç içe bir anlam ilişkisine sahiptir. Sternberg’e (1990) göre zekâ; sorunu tanımak, tanımlamak, kaynakları hesap etmek, sorunu çözmeyi kontrolden geçirerek değerlendirmeyi içine alan sorun çözme sarmalının etkili bir biçimde kullanmaktan ileri gelmektedir (akt. Bildiren, 2018). Zekâ, kültürel bağlamı dışında tam olarak veya hatta anlamlı bir biçimde anlaşılamaz (Sternberg, 2004). Dolayısıyla, zekâ kavramına ilişkin ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımın bulunmadığı görülmektedir. Zekânın gerçekte ne anlama geldiği sorusu tartışmalıdır, çünkü bunca yıldır üzerinde halen uzlaşılmış bir cevap yoktur, üstüne üstlük halen hararetle süren tartışmalara kaynaklık etmektedir (Sternberg ve Jensen, 1992). Kültürel bağlamda zekâ ele alındığında örneğin Asya kültürleri; Amerika kültürlerine göre çabaya daha fazla anlam, değer atfetmektedir. Bu durum çaba ve zekânın birbirinin önemli, ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Stevenson, Lee, Chen, Stigler, Hsu ve Kitamura, 1990.) Asya kültürlerindeki en yaygın inançlardan biri, çabanın gelişim ve başarı için başlıca yol olduğudur. Bu inanç, insan davranışının şekillendirilebilirliği Çin yazılarında uzun zamandır vurgulanmaktadır

ve Konfüçyüsçülük'ün temel ilkelerinden biridir (Munro, 1977). Bu görüşün tipik bir örneği Çinli filozof Hsun Tzu'nun yazılarında bulunur: "*Başarı asla vazgeçmemekten ibarettir. Eğer karanlık ve inatçı bir irade yoksa, parlak bir başarı da olmayacaktır; eğer donuk ve kararlı bir çaba yoksa, parlak bir başarı da olmayacaktır*" (Watson, 1967, s. 18). Bu görüşe göre, bireyler arasındaki farklılıkların doğuştan gelen farklılıklardan ziyade yaşam deneyimlerinin bir sonucu olduğuna inanılmaktadır (Stevenson, Lee, Chen, Stigler, Hsu ve Kitamura, 1990).

Yapılan birçok araştırmada, zekânın genetik ve doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerle de geliştirilebileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra genetik ve çevre kavramları arasındaki zekâ gelişimi sürecine dair tartışmalar ve araştırmalar da devam etmektedir. Bu çalışmaların geçmişinin Francis Galton ve Alfred Binet'e kadar uzandığı bilinmektedir. Bu bakış açısına göre zekâ ve diğer özellikler genetik olarak geçer ve sabittir. Diğer yandan çevresel etkiyi destekleyen kişiler, özelliklerin genetikten bağımsız bir yolla meydana geldiği ve bu özelliklerin çevre etkisiyle de değişip geliştiğini savunmaktadırlar (Plucker ve Esping, 2015). Zekâ, genetik potansiyel ile çevresel destek arasındaki etkileşimin ürettiği kişisel bir özelliktir (Hunt, 2010).

Tüm bu çalışmaların ve tanımlamaların yanında zekânın gelişimi ve tanımı hakkında farklı yorumlamaların yapılmasının yanı sıra nasıl algılandığına dair çalışmalarda son zamanlarda ağırlık ve hız kazanmıştır. Bu çalışmalardan biri de Carol Dweck tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisidir.

1.2. Zihniyet Teorisi (Mindset Theory)

Öğrencilerin öğrenmeye ve yeteneklerine ilişkin sahip oldukları inançlar, öğrenme süreçlerini derinden etkilemektedir. Öğrencilerin kendilerini ne ölçüde başarılı gördükleri, çoğunlukla zekâyâ dair sahip oldukları temel inançlarla ilişkilidir. Dweck'e (2006) göre, başarılı bir insan olmak, kişinin kendine inanmasıyla ilişkilidir. Dweck (1986), bir kişinin zekâyâ yönelik inancını açıklamak için Zihniyet Teorisini ileri sürmüştür. Zihniyet Teorisi'nin kökenleri 1970'lere kadar uzanmakta olup bu alandaki öncü çalışmaların ve teorinin kuruculuğunun Carol Dweck'e ait olduğu söylenebilir. Dweck ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bulmaca problemleri, Zihniyet Teorisinin ortaya çıkışındaki temel başlangıç noktasıdır. Bu bağlamda, çocuklara

özölmesi güç bulmaca problemleri sunulmuştur. Bazı çocuklar bu problemleri başarıyla çözerek motivasyonlarını artırıp problem çözme konusunda daha istekli hale gelirken, diğer çocuklar ise başarısızlık karşısında kendilerini yetersiz görmüştür (Diener ve Dweck, 1978; Diener ve Dweck, 1980). Bu noktada çocukların farklı övgü türlerine verdikleri tepkilerde farklılıklar bulunmuştur. Övgü alan çocuklar başarısızlık karşısında daha çaresiz bir tepki göstermiş, başarısızlıkların nedenlerine odaklanmış ve en nihayetinde kendilerini zeki olarak algılamamışlardır. Öte yandan süreç konusunda övgü alan çocuklar daha ustalıklı tepkiler göstermiş, problemleri çözmek adına yeni strateji ve yöntemler denemiş, başarısızlıklarının çarelerine odaklanmışlardır (Mueller ve Dweck, 1988). Dweck, çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında verdikleri tepkileri gözlemledikten sonra ilgili konuya ilişkin sistematik bir yolla araştırmalara başlamıştır. Bu araştırmaların temelini, Yükleme Teorisi ile öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılan çalışmalar oluşturmuştur. Dweck, tüm çalışmalarında laboratuvar deneyleri ile sahada elde edilen verileri birleştirerek bir bütün oluşturmaya özen göstermiştir. Bu araştırmalar süresince bazı katılımcıların zorluklar karşısında kolaylıkla tedirgin olup bu durumlardan kaçınmaya çalıştıklarını, bazı katılımcıların ise zorluklar karşısında yılmadan, keyif alarak çalıştıklarını gözlemlemiştir (Dweck, 2013). Bu bulgular neticesinde, Dweck ve Bandura tarafından, çocuklar açısından başarısızlığın ne manaya geldiği ve bireylerin sahip olduğu yetenek ya da özelliklerin geliştirilebilir olup olmadığı gibi sorulara cevap aramak maksadıyla Zihniyet Teorisi ortaya konulmuştur (Dweck, 2012). Bu teori, sadece öğrencilerin başarılarını ve hedeflerini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda akademik başarılarını ve öz motivasyonlarını da etkilemektedir (Blackwell vd., 2007). Öğrencilerin sahip olduğu zihniyetlerin dönüşümü ya da gelişimi kısa vadede mümkün olmakla birlikte (Yeager vd., 2019), uzun vadeli uygulamaların ise bu dönüşüme olan etkisi, kısa vadelilerden daha da kritik bir yere sahiptir. Bu tip uzun vadeli uygulamalar, öğretmen faktörü ve okulun sunduğu fırsatlar neticesinde değerlendirilmektedir (Park vd., 2016).

Dweck, son dönem çalışmalarında Zihniyet Teorisiyle ilgili ortaya çıkan birtakım yanlış anlaşılımları da konu edinmiştir. Bu yanlış anlamaların temelinde, zihniyetin anne-babalar veya öğretmenler tarafından öğrencilere kolayca aktarılabilir basit bir kavram olduğu düşüncesi yer almaktadır. Ancak öğretmenler ya da ebeveynler gelişen zihniyete sahip olduklarını ifade etseler dahi, bu durum söz konusu zihniyeti çocuklara güçlü bir biçimde yansıttıkları anlamına gelmemektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, gelişen

zihniyete sahip olan bireylerin, genellikle süreç odaklı övgü kullanımında yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur (Gunderson vd., 2013). Bir başka etken olarak, zihniyet algılarına dair olarak uygulanan bazı durumlarda hedeflenen deneyimin gerçekleştirilememesi yüzeysel ve etkisiz uygulamalara yol açması şeklinde söz konusu olabilmektedir (Yeager vd., 2016; Yeager ve Walton, 2011). Son etken olarak ise gelişen zihniyetin önerilmesi noktasında özellikle düşük performans sergileyen öğrenciler açısından bakıldığında, zorluk içeren durumlarla başa çıkmada önemli kazanımlar elde edilmektedir (Dweck, 2017).

Zihniyet Teorisi temelde iki alt bölümde incelenir. Bunlardan biri sabit zihniyet (fixed mindset), diğeri ise gelişen zihniyeti (growth mindset) dir. Sabit ve gelişen zihniyetleri çocukluk döneminde gelişir (Schroder vd., 2017), ebeveynlerle (Gunderson vd., 2013), öğretmenlerle (Rattan, Good ve Dweck, 2012) ve sınıf arkadaşlarıyla (Goudeau ve Cimpian, 2021; King, 2020) etkileşimler aracılığıyla gelişir. Bu iki zihniyet, çocukların kendilerini ve birbirlerini anlama yollarıdır, ayrıyeten öğrenme için de farklı yollar oluşturmalarını sağlamaktadır (Plaks, Levy ve Dweck, 2009). İfade edilen sabit zihniyet ve gelişen zihniyet; bireylerin sahip oldukları zekâ seviyesi, yetenek, öz düzenleme, özsaygı, empati ve başkalarının nasıl yorumlanıp yargılandığına dair olan algılarını da etkilemektedir (Torres, 2024).

Bu bağlamda gelişen ve sabit zihniyet kavramlarının ne manaya geldiğinin ayrıntılı bir tarzda incelenmesi, Zihniyet Teorisinin temel etkenlerini anlama açısından önem taşımaktadır.

1.2.1. Sabit Zihniyet Teorisi (Fixed Mindset)

İnsanlardan bazıları zekâlarının sabit bir özelliğe sahip olduklarını düşünmektedir. Onlara göre bir miktar zekâyâ sahiptirler ve fazlasına gerek duymamaktadırlar. Yıllar geçse de yaşantılar artsa da zekânın değişmeyeceği düşünülmektedir (Dweck ve Leggett, 1988) (akt, Dweck, 1999). Sabit zihniyete sahip olan kişi, zekânın sabit ve değişmez bir özellik olduğuna inanmaktadır. Zekâ doğrudan doğuştan ve uygun kapasiteyle ilgilidir (Ahmavaara ve Houston, 2007; Gerver, Chiu, Hong ve Dweck, 1999). Yeteneklerinin doğuştan geldiklerine inanırlar ve zorluklardan kaçarak yeteneklerini kanıtlamaya daha fazla önem verme çabasındadırlar (Dweck ve Yeager, 2019).

Öğrenciler arasında bu teorinin farklı yorumları vardır. Örneğin; öğrenciler sabit

zihniyete sahip olup/olmadıklarını öğrenmek ister, eğer sahiplerse ne kadarına sahipler, değillerse ne kadarına sahip değiller gibi soruları kendilerine sormaktadırlar. Bireyler, kendi iç dünyalarında bu doğrultuda sorgulamalarda bulunmakla birlikte, dış dünyada yeterli bir zekâyâ sahip olduklarını göstermek gibi bir hedef de taşımaktadırlar. Bu nedenle, onay görmek adına söz konusu duruma önem atfetmektedirler. Zeki görünmeleri gerektiğine inanırlar ve ne olursa olsun düşük zihinsel kapasiteye sahip biri olarak algılanmaktan kaçınırlar (Dweck ve Leggett, 1988). Dweck (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sınav sürecinde sabit zihniyete sahip başarısız öğrenciler sonraki sınavlarda kopya çekebileceklerini belirtmişlerdir.

Mueller ve Dweck 1997’de üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerden zekâyı tanımlamalarını istemişlerdir. Öğrencilerin tanımlarını analiz ettiklerinde, sabit zihniyet zihniyetine sahip bireylerin zekâyı bir kişinin doğuştan gelen kapasitesi ya da potansiyeli olarak tanımladıklarını görmüşlerdir ve bu bulguya, gelişen zihniyet zihniyetine sahip olanlara göre daha çok ve sık rastlanılmıştır. İkinci olarak, pek çok sabit zihniyete sahip birey çaba ya da motivasyonu zekânın bir parçası ya da zekâyı geliştiren bir şey olarak açıkça dışlamıştır (Dweck, 1999).

Sabit zihniyete sahip bireylerin *"Ben zekâyı ... olarak tanımlıyorum"* cümlesini nasıl tamamladıklarına dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Karmaşık fikirleri öğrenme ve değerlendirme konusunda doğuştan gelen yetenek. Bunun kitaplardan öğrenilebileceğine inanmıyorum"

"En az çabayla hayatta kalırken yine de muazzam kazançlar elde etme yeteneği"

"Her insanın (farklı seviyelerde) doğuştan sahip olduğu problem çözme, analiz ve yenilik kapasitesi. Dolayısıyla çaba temel zekâyı etkilemez"

"Doğuştan gelen bir şey. Eğitimli (akademik) olmak için okula gidilebilir ama akıllı olmak için okula gitmek gerekmez!"

Gelişen zihniyete sahip bireylerin ise bu cümlelerin aksine, *"Ben zekâyı şöyle tanımlıyorum..."* cümlesini nasıl tamamladıklarına dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Kişinin sahip olduğu bilgi miktarı ve bunu nasıl kullandığı"

"Bir şey için ne kadar çaba harcadığınız ve onu tam olarak anlamak için"

öğrenmeye ve elinizden geleni yapmaya ne kadar istekli olduğunuz"

"Nasıl sıkı çalışacağını bilen ve belirli bir görevi başarmak için yola çıkan biri"

"Bir şeyi anlama ve onun hakkında düşünme kapasitesi, sadece gerçekleri taklit etmek değil. Zekâ, kendini dünyaya ve yeni şeylere açmak için harcanan çabayla ilgili olmalıdır." (akt. Dweck, 1999).

Mueller ve Dweck, beşinci sınıf öğrencilerinden zekâyı tanımlamalarını istediklerinde de aynı derecede ilginç sonuçlar elde etmişlerdir. (Mueller ve Dweck, 1998). Sabit zihniyete sahip bireyler zekânın basitçe akıllılık veya IQ ile ilgili olduğunu söylemişlerdir:

"IQ'nuzun ne olduğu veya ne kadar zeki olduğunuz"

"Zekâ, ne kadar zeki olduğunuzdur" Çok akıllı, zeki ya da parlak"

Mueller ve Dweck, 1997 yılında yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinden aşağıda verilen denklemi tamamlamalarını istemişlerdir:

Zekâ = _____ % çaba + _____ % yetenek.

Gelişen zihniyete sahip olanlar bu denklemde çabaya çok daha fazla ağırlık vermişlerdir. Aslında onlar için zekânın büyük bir kısmı çabadan oluşmaktadır. Buna karşın, sabit zihniyete sahip olanlar zekâ denkleminde yeteneğe daha fazla ağırlık vermişlerdir. Onlar için durum tam tersi şekilde gerçekleşmiştir:

Zekâ = 35 % çaba + 65% yetenek. (akt. Dweck, 1999).

Bu bulgular öğrencilerin zekâ teorilerini gerçekten aydınlatmak ve anlamak adına bizlere yardımcı olmaktadır. Zekâyı sabit bir özellik olarak düşünenler, zekâyı daha çok doğuştan gelen kapasiteden ibaret olarak tanımlayanlardır (akt. Dweck, 1999). Belirli miktarda yetenekleri olduğuna ve bunu değiştirmek için fazla bir şey yapamayacaklarına inanırlar. (Blackwell vd., 2007; Dweck ve Leggett, 1988).

Sabit zihniyete sahip öğrencilerin kendilerini başarılı olarak görmelerini sağlayan şeyler: kolay bir problem durumu, az çaba gösterilerek kazanılan başarılar ve diğer öğrenciler arasındaki en başarılı olmaya çalışmaktır. Çok çaba gösterme, başarısızlıklar, hedefe ulaşma sürecinde karşılaşılan aksilikler gibi hususlar sabit zihniyete sahip

öğrencilerin kendilerini sorgulamasına ve eleştirmesine sebebiyet vermektedir. (akt. Dweck, 1999).

O halde sabit zihniyeti kısaca özetlersek:

- Doğuştan ya zekisindir ya da değildir yani deneyimle değiştirilemeyecek özelliklere sahip olma anlayışı vardır,
- Genel anlamda başarılar kolay elde edilmeye çalışılır,
- Karşılaşılan zorluklar, öğrencinin kendisine duyduğu saygı ve inandığı başarısına karşı birer tehdit, uyarıdır,
- Yetersizliklerden kaçınmak ve yanlış yapmalarını gerektirebilecek herhangi bir olay durumunda kolaylıkla ayrılma seçeneğini tercih ederler (Mueller ve Dweck, 1998; Diener ve Dweck, 1978; Elliott ve Dweck, 1988).

Bireylerin sahip olduğu zekâ algıları, onların sahip olmuş oldukları davranış biçimleri ve bireylere yönelik uygulamış oldukları kalıp davranışları da etkilemektedir. Örneğin sabit zihniyete sahip olan bireyler, başarılı olmak adına sahip olduğu becerileri daha az çaba ve efor göstererek uygulama eğilimindedir (Hochanadel ve Finamore, 2015).

1.2.2. Gelişen Zihniyet Teorisi (Growth Mindset)

İnsanlardan bazıları zekâyı farklı tanımlamaktadır. Onlara göre; zekâ sabit bir özellik göstermez, tam aksine geliştirilebilen, yaşantılar ve öğrenmeler doğrultusuna üstüne sürekli eklenen, biriken bir şeydir (Dweck ve Leggett, 1988; akt Dweck, 1999). Yeteneklerinin şekillendirilebilir olduğunu düşünürler ve zorlu öğrenme hedefleri belirleyerek bu hedeflere ulaşma konusunda yeteneklerini çaba ile birleştirme özelliklerine sahiplerdir. Çabayı bu sürecin bir parçası, aksilik ya da hataların ise olmazsa olmaz deneyim kaynağı olduğu fikrini benimsemektedirler. Öğrenmeye karşı daha fazla tutku ile bağlanmaktadır (Dweck ve Yeager, 2019). Gelişen Zihniyet Teorisi; insanların akademik ve entelektüel anlamda yeteneklerinin gerçekleştirdikleri eylemlerle (yardım isteme, grup çalışması, strateji geliştirme, çaba ve azim gösterme vb.) geliştirebileceği fikrini öğretir (Yeager vd., 2016; Yeager ve Dweck, 2012).

Gelişen zihniyete sahip bireyler; öğrenmenin, bilmenin veya herhangi bir durumda hızlı ya da yavaş bir yolla ustalaşmanın bireyler arasında farklılık gösterdiğini, her bireyin farklı özellik yansıttığını kabul etmektedirler. Onlara göre yeterli miktarda

aba ve doğru bir rehberlik süreci doğrultusunda herkes zekâsını geliştirebilir (akt. Dweck, 1999). Gelişen zihniyete sahip öğrenciler yeteneği ve zekâyı şekillendirilebilir olarak görmekle birlikte kendi kontrollerinde olduğu görüşünü de ifade etmektedir (Dweck ve Leggett, 1988).

Elbette ki bu teorinin de öğrenciler arasında birçok farklı şekilde yorumlanması mevcuttur. Başlangıç itibariyle gelişen zihniyete sahip öğrencilerde bir öğrenme, merak, istek oluşturur. Bunlardan dolayı öğrenciler yeni bir şeyler öğrenmek, meraklarını cezbeden konular üstüne daha yoğun şekilde eğilmek adına buldukları tüm fırsatları kullanırlar (Mueller ve Dweck, 1998; Elliott ve Dweck, 1988). Bu zihniyet algısına sahip öğrenciler, zor görevlerde başarılı olmak için ellerinden geleni yapar, istekli ve gönüllü biçimde çaba gösterirler (Elliott ve Dweck, 1988). Öğrenciler sorunlar karşısında daha dirençlidirler, zor hedeflere ulaşmak adına stratejiler oluştururlar, yeni ve farklı teknikleri uygulamaya karşı heveslidirler, ğrenci veya ğretmen tarafından gelen geri bildirimlere karşı olumlu tepkilerde bulunurlar (Dweck ve Yeager, 2012). Yeteneklerini sıkı çalışma, iyi stratejiler geliştirme ve başkalarından aldıkları talimat ya da yardımlarla geliştirebileceklerine inanırlar (Blackwell vd., 2007; Dweck ve Leggett, 1988). Dweck (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, gelişen zihniyete sahip başarısız öğrenciler sonraki sınavlar için çok çalışacaklarını ifade etmişlerdir.

Mueller ve Dweck (1997), niversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, katılımcılardan zekâ kavramını nasıl tanımladıklarını açıklamalarını istemiştir. Öğrencilerin tanımlarını analiz ettiklerinde, gelişen zihniyet zihniyetine sahip bireyler zekâyı önemli lde daha sıklıkla kişinin bilgi ve becerileri olarak tanımlamışlardır öte yandan, pek çok gelişen zihniyet zihniyetine sahip birey, çaba ve motivasyonu zekânın ayrılmaz parçaları olarak açıkça dahil etmiştir (Dweck, 1999).

Gelişen zihniyete karşılık sabit zihniyete sahip olmanın öğrenciler üzerindeki başarı, motivasyon vb. konularda etkisi olmakla birlikte sonuçları dikkate alınırsa gelişen zihniyet zihniyetinin öğrenciler arasında yaygınlaştırılmasının anlaşılması büyük bir önem taşımaktadır (Burnette vd., 2013). Bireyler ğrenmeyi kendilerine hedef olarak edindiklerinde, öğrenmeleri gereken şeyin arkasındaki asıl amaca odaklanırlar ve kişinin kendi iyiliği için üzerlerinde iyileştirmeler yapmak adına çaba gösterirler (Abrami ve McWhaw, 2001).

Mueller ve Dweck tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, çocuklardan zekâyâ ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş ve oldukça dikkat çekici bulgular elde edilmiştir (Mueller ve Dweck, 1998). Gelişen zihniyet zihniyetine sahip bireyler bir kez daha bilgi ve çabaya vurgu yapmaktadır:

"Bence bu senin bildiğin şey."

"Bir soruna ne kadar baktığınızı ve yanlış bir şeyler bulmak için ne kadar kontrol ettiğinizi"

"Bence bu elinizden gelenin en iyisini yapmaktır"

"Çok çalışıyorum"

"Zekâ, bir şeyi yapmak için ne kadar çok çalıştığınızdır"

Mueller ve Dweck, 1997 yılında yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinden aşağıda verilen denklemi tamamlamalarını istemişlerdir:

Zekâ = _____ % çaba + _____ % yetenek.

Sabit veya gelişen zihniyetlerine sahip olan bireyler bu denklemi oldukça farklı şekilde tamamlamışlardır. Denklem, doğası gereği, her iki faktörün de zekânın bir parçası olduğunu öne sürüyordu ve bu nedenle hemen hemen herkes hem çaba hem de yetenek için bir şeyler doldurmuştur. Ancak gelişen zihniyet sahip olanlar çabaya çok daha fazla ağırlık vermişlerdir. Aslında onlar için zekânın büyük bir kısmı çabadan ibarettir. Denklemi aşağıdaki gibi doldurmuşlardır:

Zekâ = 65 % çaba + 35% yetenek. (akt. Dweck, 1999).

Bu bulgular, öğrencilerin zekâyâ ilişkin sahip oldukları teorileri daha iyi anlamamıza katkı sağlayabilir. Zekâyı şekillendirilebilir bir özellik olarak gören bireyler, onu daha çok ne bildikleri ne yapabildikleri ve ne kadar çaba gösterdikleri üzerinden tanımlamaktadırlar (akt. Dweck, 1999).

Gelişen zihniyete daha fazla sahip olmanın, özellikle zorluklarla karşılaşan öğrenciler için daha iyi akademik performans ve kendini kanıtlama konusunda birçok fırsat ortaya çıkardığı öngörülmektedir (Blackwell vd., 2007; Claro vd., 2006; Cury vd., 2006).

Tüm bunların yanı sıra gelişen zihniyet teorisine karşı yanlış anlamalar olabilmektedir. Bu yanlış anlaşılmalara aşağıda açıklanmıştır:

- Gelişen zihniyet, insanların çok çalışarak yüksek puanlar alabileceği fikrinden ibaret değildir. Bir eylemin ya da sürecin gelişen zihniyetine ait olarak sayılması için yeteneğin kendisinin geliştirilme potansiyeline sahip olduğuna dair bir dayanak ortaya koymasıyla belirlenir. Örneğin; öğrencilere çok çalıştıkları için başarılı olduklarını söylemek, bir gelişen zihniyet müdahalesi değil, manipülasyondur (Lee ve Bates, 2019).

- Gelişen zihniyet, yeteneğin büyük ölçüde veya kolayca değiştirilebileceğine inanmayı da gerektirmez. Değişim hakkındaki büyüklük veya kolaylık konusunda herhangi bir iddia veya vaatte bulunmadan sadece değişimle ilgilenir (Yeager ve Dweck, 2020).

- Gelişen zihniyet, yeteneğin önemli olmadığını ve öğrenciler arasında farklılık oluşturmaya sebep olmayı da ifade etmez. Bunlardan ziyade, kişinin kendi iç karşılaştırmalarına ve gelişmelerine odaklanır (Yeager ve Dweck, 2020).

- Gelişen zihniyet, bir özellik değildir. Zihniyetler dinamikler ve çoğu birey hem gelişen hem de sabit zihniyet bileşenlerine sahiptirler ve sürekli gelişirler. Burada gelişen zihniyet zihniyetinin sabit zihniyetinden ayrılan yönü: sürekli bir sürece, sorgulamaya uygun koşullara sahip olmasıdır.

- Gelişen zihniyet, esas olarak sadece çabayı övmek ve ödüllendirmekle ilgili değildir. Çabanın tek başına bireyi en üst noktaya taşıması olası değildir. Bu sebepten ötürü çabayı herhangi bir koşul olmaksızın övmek, olumsuz etkilere yol açabilir. Bunun yerine gelişen zihniyeti önermek, farklı öğrenme stratejileri kullanarak ilerlemeyi gerçekleştirmek, geri bildirimlerle anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmak daha isabetli sonuçlara yol açmaktadır.

- Gelişen zihniyetinin geliştirilmesi yalnızca öğrenci sorumluluğunda değildir. Öğrencilerin çabalarını ödüllendirmek, onlar onaylamak gibi eylemler elbette faydalıdır ancak uygun bir öğrenme ortamı ve öğretmen, aile vb. desteği olmaksızın bu destekler yüzeysel kalmaktadır. Bu hususta serbest ortam, anlayışın gösterilmesi önemlidir (Dweck, 2016).

Gelişen zihniyet teorisini özetlersek;

- Doğuştan ya zekisin ya da değilsin anlayışı yerine, var olan yetenek geliştirilebilir anlayışı vardır,
- Başarılar çaba gösterilerek, zorluklara karşı sabır ve sebat gösterilerek kazanılmaya çalışılır,
- İçinde bulunulan problem durumunda karşılaşılan her şey, bireyin kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesi adına önemli bir fırsattır,
- Yanlıştan kaçmak ve korkmak yerine, kendilerini geliştirme ve tanıma konusunda bunları gelişimi için önemli görür (Mueller ve Dweck, 1998; Diener ve Dweck, 1978; Elliott ve Dweck, 1988).

Öğrencilerin sahip oldukları zekâ teorileri, kendilerinin zekâ tanımlarıyla bire bir aynı özellikleri göstermese de paralellik göstermektedir. Bilgi, çaba, sabır, sebat vb. unsurlara inanıp mücadeleye devam edenler gelişen zihniyete sahip iken; kolay başarı, zorluklardan kaçınma gibi unsurları benimseyenler ise sabit zihniyete sahiplerdir (Dweck, 1999). Tüm bunların yanında sadece öğrencilerin sahip olduğu zekâ teorileri yanında öğretmenlerin de sahip oldukları zihniyetler de bu noktada önemlidir. Bu hususta öğretmen inançlarını da incelemekte fayda vardır.

Dweck (2020) gelişen zihniyete sahip olan bireylerin, belirli yetenek ve özelliklerin çaba göstererek, sabrederek, zorluklara karşı yılmayarak geliştirilebileceği kanısını taşımaktadır. Gelişen zihniyete sahip bireyler, sahip olduğu özelliklerinin değiştirilebilir, geliştirilebilir olduklarına inanırlar. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları yargıların farkında olmaları ve öğrencilerin seviyelerinin daha iyi bir noktaya gelmesi adına gelişen zihniyeti benimsemeleri hayati öneme sahiptir.

Gelişen zihniyetine sahip olan öğretmenlerin, sabit zihniyetli öğretmenlerle kıyaslandığında değerlendirmeler aracılığıyla öğrencilerin nasıl öğrenip uygulamalarını çeşitlendirdiğine odaklanma olasılıkları yüksektir. Başka bir deyişle ifade edilecek olursa gelişen zihniyete sahip öğretmenler, değerlendirmeye öncelik vermişlerdir (DeLuca, vd. 2019). Tüm bunlara ek olarak gelişen zihniyet algısına sahip öğretmen ve öğretmen adayları, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak adına, onlar için öğrenme fırsatları ve ölçme ile değerlendirmeye uygun fırsatlar tasarlama eğilimindedirler. Öte yandan, öğretmenlerin zihniyet algıları,

öğrencilere sağladıkları geri bildirim ve bunların hem niteliği hem de niceliği ile de ilişkilidir (Mueller ve Dweck, 1998).

Gelişen zihniyete sahip öğretmenler, çabaya daha fazla anlam yüklerler ve bunlara övgü ile yaklaşmaları muhtemeldir. Öğrencileri için gelişen zihniyete yönelik strateji ve fırsatların sunulması için ellerinden geleni yaparlar bu durum da öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri adına eleştirel geri bildirim alma isteklerini canlı ve diri tutar (Mueller ve Dweck, 1998; Cutumisu, 2019).

Ayrıca gelişen zihniyete sahip öğretmenler, öğrencileri hakkında yüksek öğrenme beklentilerine sahiplerdir (Roose vd., 2019). Bu durum, Rubie–Davies’in (2007) çalışmasında örneklendirilmiştir: Yüksek beklentilere sahip öğretmenler, öğrencilere süreç boyunca öğrettikleri her ne olursa olsun büyük ölçüde bu konu hakkında rehberlik ve planlama konusunda yardımcı olmakta, öğrencilere dersin ve sürecin hakkında bilgi vermek adına zaman ayırmakta, önceki öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında köprü kurmaktadır. Tüm bunların yanında gelişen zihniyete sahip öğretmenler, öğrencilerine düzenli aralıklarla geri bildirimler sunarak onların neyi başardığını, ek olarak neyi çalışması gerektiği yönünde bilgiler de vermektedirler.

Haimovitz ve Dweck (2017), yetişkinlerin sahip olduklarına inandıkları zihniyet algıları ile çocukların bu yetişkinlere atfettikleri zihniyet algıları arasında farklılıklar olabileceğini ve bu farklılıkların farkında olmanın önemini vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili bazı araştırmalar, bu eksiklikleri ‘*gerçek olmayan, sahte gelişen zihniyet algısı*’ olarak nitelendirmişlerdir; yani gelişen zihniyet algısına sahip olduğunu ifade eden eğitimciler, bunun yerine sabit zihniyet algısına sahip davranışları gösterebilmektedir (Dweck ve Yeager, 2019). ‘Gerçek olmayan, sahte gelişen zihniyet algısı’ olgusu, yetişkinlerin ifade etmiş olduğu zihniyetlerin, öğrenci zihniyetlerinin yordayıcısı olarak belirtilen çalışmalarda yanıltıcı sonuçlara neden olabilir ve bu durum öğrenci zihniyetlerinin doğrudan yordayıcılarını ortaya çıkartmada başarısız bir eyleme dönüşebileceğinden ötürü, bahsedilen bu olguyu daha çok öğrencilerin kendi perspektiflerinden, süreç odaklı geri bildirimler yardımıyla ortaya çıkartmak mühimdir (Murphy ve Dweck, 2010; Rissanen vd., 2019).

Eğitim alanındaki gelişen zihniyetin sabit zihniyetle karşılaştırıldığında geliştirilmesinin akademik başarıyı ve bu başarının gerektirdiği faktörleri öngördüğü

bulunmuştur (Bernardo, 2021; Chen ve Pajares, 2010; Claro vd., 2016; King ve Trinidad, 2021; Warren vd., 2019). Örneğin gelişen zihniyeti benimsemek akademik anlamda sürekliliği (Shih, 2021), çaba gösterme azmi ve okuldaki sebat etme niyetini (Lam ve Zhou, 2020; Puente-Diaz ve Cavazos-Arroyo, 2017; Renaud-Dubé vd., 2015), içsel motivasyonu (Cury vd., 2006; Renaud-Dubé vd., 2015) ve daha yüksek özyeterlilik inancı geliştirmiştir (Chen ve Pajares, 2010; Puente-Diaz ve Cavazos-Arroyo, 2017).

Karwowski (2014) yaratıcılıkla ilgili olan düşünce ve inançları araştırmak adına temel olarak Dweck'in çalışmalarını kendine baz almıştır. Karwowski birçok insanın yaratıcılıkla ilgili düşüncelerinin farklı yaratıcılık inanç ve fikrinden etkilendiğini bulmuştur. Örneğin; insanlar günlük hayattaki herhangi bir durum veya olayda yaratıcılığa gelişen zihniyetle bakabilirken, öte taraftan önemli ve ciddi başarılarla yol açan yaratıcılığa ise sabit zihniyet ile bakabilir. Kaufman ve Beghetto'nun (2009) bulgularına bakılırsa günlük hayattaki karşılaşılan olaylarda gösterilen gelişen zihniyet teşvik edilip geliştirilebilir, buna dair olan inanç yaygın ve güçlüdür. Tüm bunların aksine, insanlar genellikle önemli ölçüde yaratıcılıkla ilişkili başarıların, birbirine benzemeyen yetenekler ve armağanların olmazsa olmaz olduğuna inanmaktadırlar (Glück, vd. 2002).

Gelişen zihniyet algısı yapısında belirtilen hedef yapılarında, çabada bulunmak ve gerçekten öğrenmek önemli ve her defasında vurgulanırken; sabit zihniyet algısı yapısında belirtilen hedef yapılarında ise yüksek not almak ve derste yeterliliği sağlama gibi amaçlar ön plana çıkmaktadır (Pintrich, 2000). Park ve arkadaşları (2016) çalışmalarında, daha yüksek sabit zihniyet algısına sahip olan öğretmenlerin, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek derecede performans, yüksek not almaya yönelik uygulamaları benimsediklerini bulmuşlardır. Rissanen ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları nitel vaka çalışmasında, öğretmenlerin zihniyetleri ile öğrencileri motive etme yöntemleri arasındaki bağlantıyı ortaya koyulmuştur. Sabit zihniyet algısı başarılı olmak adına yüksek not alma ve değerlendirme odaklı olduğu için performans odağıyla bağlantılıdır. Öte yandan gelişen zihniyet algısı, daha çok öğrencinin kendini geliştirmesi, öğrenme hedeflerinin tam anlamıyla sağlanması adına çaba ve sebat gösterme ile ilgilidir. Bunlara ek olarak nitel vaka çalışmaları da (Rissanen vd., 2018; Ronkainen vd., 2019) öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetleri ve özellikleri ile süreç odaklı benimsenen pedagojik düşünce arasında bağlantılar

bulmuşlardır. Bu çalışmalarda, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler, öğrenme sürecine odaklanmış, öğrencilerine ne kadar çok şeyi başarılı ve isabetli bir biçimde öğretme ve başarabileceklerini göstermeyi kendilerine amaç edinmişler iken (Rissanen vd., 2018; Ronkainen vd., 2019), sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler ise daha çok öğretmenlerin sabit özelliklerine odaklanmışlardır (Rissanen vd., 2018).

Finlandiya’da araştırmacılar, ‘‘öğrencilerin sahip olduğu gelişen zihniyeti geliştirme ve öğretmenin kendi gelişen zihniyeti ve süreç odaklı pedagojik düşüncesiyle ilişkilendirdiği’’ pedagojik olarak tanımlanan gelişen zekâ pedagojisini (growth mindset pedagogy) araştırmıştır (Rissanen vd., 2019, s. 206). Gelişen zihniyet pedagojisi dört temel başlık altında incelenmektedir: öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, sınıf ortamında gelişen zihniyete yönelik etkinliklerin uygulanması, öğrencilerin süreç odaklı düşünmeye yönlendirilmesi ve öğretmenlerin başarısızlık karşısında yılmadan azimle çaba göstermeleri (Rissanen vd., 2019, 2021; Ronkainen vd., 2019). Bununla birlikte, Rissanen ve diğerleri (2019), gelişen zihniyet pedagojisinde farklı durumlar karşısında görülebilecek olan olasılıkları ve karşılaşılabilecek olası tuzakları resmeden önemli noktalar bulmuştur. Örneğin; yapılan çalışmada akademik ve ahlaki alanlar arasında farklılıklar ortaya konmuş, öğretmenlerin gelişen zihniyet ve bu algıya dair olan inançları ile süreç odaklı düşünceleri akademik öğrenme alanında daha güçlü bir tablo çizmiş iken ahlak alanında ise daha zayıf sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir diğer önemli nokta ise öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu sabit ve gelişen zihniyete dair davranışlarını fark edememeleri ve bunlara karşı aktif olarak karşı koyamamalarıdır. Bu durumun sebebinin, büyük olasılıkla öğretmenin akademik olarak yetkin özellik gösteren öğrencilerin yaptıkları ya da yapacakları hatadan ötürü utanç duygusu yaşamalarını engellemek adına hata yapmalarını önlemeye çalışması olduğu belirlenmiştir (Rissanen vd., 2019). Zeeb ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin gelişen zekâ algıları ile öğrencilerin sabit zekâ algılarını tanıma, farkında olma gibi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu zihniyet algısı hakkındaki bilgilerinin, öğrencilerin sabit zekâ algılarını fark etme yeteneklerini arttırdığı bulunmuştur (Zeeb vd., 2023). Ayrıca yapılan araştırmalar, gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin öncelikli olarak düşük başarı gösteren öğrencilere yönelik uygulamalarda bulunduklarını, buna karşın sabit zihniyete sahip öğretmenlerin ise uygulamalarını daha çok yüksek başarı gösteren

öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur (Rissanen, 2018, 2019, 2021). Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin tüm öğrencilere yönelik başarısızlıklarla başa çıkmayı öğretmediği ve bazı öğrencileri karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı korumayı kendilerine bir görev olarak addettiği anlamına gelmektedir.

Ayrıca gelişen zihniyet algısına sahip olduğunu belirten bazı öğretmenlerin, bu zihniyet algısına yönelik inançlarına uygun şekilde teori ve pratikte, yani düşünüş ve uygulanış aşamasında bekleneni yapamadığına dair göstergeler de mevcuttur. Bu durum alan yazında ‘yanlış, hatalı zihniyet’ olarak adlandırılmaktadır. Barger ve diğerleri (2022) yanlış bir gelişen zihniyet algısı profiline sahip öğretmenlerin geleneksel şekilde ölçülen anketten sonra sonuçlarının gelişen zihniyet algısına sahip olduğunu belirleseler bile, ancak sabit zihniyet algısı profiline sahip öğretmenlerle aynı düzeyde matematiksel kaygı ve endişe yaşadıklarını; matematiğin sadece birkaç kişi tarafından erişilebilir ve öğrenilebilir olduğu görüşünü paylaştıklarını bulmuşlardır. Tiekstra ve Minnaert (2017) ise yukarıda anlatılanların tam tersine, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlerin inançları doğrultusunda nasıl hareket edip edemeyeceklerini bilemeyecekleri sonucuna varmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin ve ilgili eğitim uzmanlarının risk altında olan öğrencilerle ilgili zihniyet algısı ve bu algılarla ilgili uygulamalara odaklanılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin eylemlerinin en az yüzde 34’ünün zihniyet algısı ile açıklanabileceğini ve bu rakamın inanç temelli okullarda yüzde 61’e kadar çıktığını göstermiştir. Sonuçlar, zekâya yönelik sabit zihniyet algısına sahip öğretmenlerin eylemlerinin, risk altındaki öğrencilerle çalışırken, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlerin eylemlerine kıyasla daha tutarlı ve ulaşılabilir olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler daha tutarlı olsalar bile, seçip uyguladıkları yöntemler neticesinde sabit zihniyet algısını yansıtan uygulamalar yürütmüşlerdir (Tiekstra ve Minnaert, 2017).

Öğretmenlerin gelişen zihniyet algısına sahip olduklarını belirtmelerine rağmen, uygulamada bu inançlarıyla örtüşmeyen tutum ve davranışlar sergilediklerine dair bulgular mevcuttur. Yapılan çalışmada da bu tutarsızlıkların, öğretmenlerin gelişen zihniyet odaklı uygulamalarını hayata geçirmelerini engelleyen bir dizi yapısal ve bağlamsal faktörden kaynaklanabileceği görülmüştür. Sun’ın (2019) çalışması, eğitim, öğretim, izleme ve değerlendirme gibi etkenlerle birlikte mevcut okul yönetimi, yapısı ve kültürü gibi değişkenlerin matematik öğretmenlerinin gelişen zihniyet algısına yönelik

uygulama ve mesajlarını öğrencilerine tutarlı ve objektif şekilde iletme becerilerinin nasıl engelleyebileceğini göstermiştir. Dolayısıyla, bu çalışmadaki öğretmenler, kendi beyan ettikleri gelişen zihniyet algısına rağmen, eğitim ve öğretimde gelişen zihniyet algısını teşvik etmede başarısız olan eğitim – öğretim uygulamalarını kullanarak çelişkili sabit zihniyet algısı temalı mesajlar göndermişlerdir (Sun, 2019).

Zihniyet algısına sahip olmanın bir diğer özelliği ise dil, davranış, yetenek, dünya görüşü, din gibi kişiden kişiye farklılık gösterip algılanan faktörlere dayanarak başka insanlar hakkında fikir yürütmektir (Dweck, 2020). Howard’a (2016) göre, gelişen zihniyete sahip olmak; bir toplumun benimsediği kültürün zihniyeti anlamak ve bunu yorumlamak için gereklidir.

İnsanlar zihniyetlerin her ikisine sahip olsalar da Dweck’in (2016) da yaptığı araştırması göz önüne alındığında, insanların sahip olduğu zihniyetler arasında birisi her zaman baskı rolde görünmektedir.

Zihniyet konusu üzerine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, zihniyetlerin öğrencilerin derslere katılımı ve başarılarının artışı ya da azalması hususu üzerine yoğunlaşmıştır (Blackwell vd., 2007; Burnette vd., 2013; Costa ve Faria, 2018). Ancak sadece birkaç çalışma, öğretmenlerin kendi zekâ algılarının öğretim stillerinin etkililiğine yönelik rolünü göstermeye başlamıştır (Canning vd., 2019; Rattan vd., 2012; Sun, 2015; Vermote vd., 2020). Vermote ve arkadaşları (2020), sabit zihniyeti güçlü bir istekle destekleyen öğretmenlerin daha sık kontrolcü, disiplinli ve kaotik motivasyonel etkinlikleri kullandıklarını göstermiştir. Öğrenme sürecinde aksaklıklarla karşılaşan öğrenciler, bu noktada sabit zihniyet algısına sahip olan öğretmenlerin yaşanan sorunları öğrencilerde bulunan yetenek eksikliğine bağlaması, eleştirel, suçlayıcı ve sonuç odaklı geri bildirimlerin verilmesi ve en nihayetinde öğrencilerden vazgeçmesi süreçte olması muhtemel olaylardır.

Güncel meta-analiz çalışmalarına göre, Zihniyet Algısı yaklaşımının etkililiği ve etkinliğinin sorgulanması, bu yaklaşımın popülerliğini daha da artırmıştır. (Burnette vd., 2023; Macnamara ve Burgoyne, 2023). Önceden yapılan çalışmalar doğrultusunda, çocukların sahip olduğu başarısızlıklarını çabaya, yöntem veya stratejiye yahut sürecin geneline bağlayan yetişkinlerin geri bildirimlerinin gelişen zihniyetlerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermiştir (Gunderson vd., 2013).

Son zamanlarda, öğretmenlerin zekâ gibi insanların sahip olduğu temel niteliklerin başında olan bu kavramın değişebilirliğine ilişkin zihniyetlerine yönelik artan bir ilgi ve merak söz konusudur. Zihniyet Algısı üzerine yapılan araştırmaların birçoğu genellikle öğrencilerin ya da öğrenen kişi veya kişilerin üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar sayesinde araştırmacılar, farklı zihniyetlere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkileyebileceği kanısına ulaşmışlardır (Dweck, 2000; Aronson vd., 2002; Good vd., 2003; Blackwell vd., 2007; Yeager ve Dweck, 2012, 2020; Park vd., 2016; Yeager vd., 2016, 2019; Gouëdard, 2021). Yukarıda ifade edilen çalışmalar ve sonuçları, hem öğrencilerin sahip olduğu zihniyetlerin öğrenme sürecindeki önemini hem de gelişen zihniyet algısının geliştirilmesine yönelik yaklaşımları araştırma ihtiyacını vurgulamaktadır.

En nihayetinde yukarıda bahsedilen çalışmalar, öğrencilerin sahip oldukları zihniyetleri etkilemeyi gaye edinmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, öğrencilerin sahip olduğu zihniyetlerinin doğaları gereği nispeten sabit olmakla birlikte, dışarıdan yapılabilecek birtakım müdahaleler yoluyla da etkilenebileceğini, değişebileceğini göstermektedir (Aronson vd., 2002; Blackwell vd., 2007; Yeager vd., 2011, 2016, 2019; Paunesku vd., 2015). Yukarıda ifade edilenlerle birlikte, tüm çalışmalar zihniyet ile akademik başarı, performans arasındaki ilişki göz önüne alındığında başarılı ve tatminkâr sonuçlar ortaya koymamıştır (Li ve Bates, 2019; Burgoyne vd., 2020; Gandhi vd., 2020). Bu durum, öğrencilerin özelliklerinden, bireysel farklılıklardan, eğitim bağlamında oluşabilecek değişikliklerden kaynaklanıyor olabilir (Sarrasin vd., 2018; Yeager ve Dweck, 2020). Bu noktada, öğretmenlerin zihniyetlerinin, öğrencilerle kurdukları etkileşimler ve öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini irdelemek yerinde olacaktır.

1.3. Öğretmen Zihniyeti ve Öğrenci

Eğitim ve öğretim sistemlerinin işleyişi içerisinde başarılı olma konusunda en önemli bileşenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğrenme sürecinin rehberliği ve öğrencilere sunulacak sürekli geri bildirim sağlayıcıları olarak öğretmenlerin rolü, çocukların ve kendilerinin zihniyetlerini geliştirme konusunda büyük önem taşımaktadır (Dweck, 2016). Bu nedenden ötürü öğretmenlerin eğitime ve gelişimine önem verilmekte, bu yöndeki becerilerini geliştirmek, iyileştirmek adına çalışmalar yapılmaktadır (Anderson,

2012; Suarez ve McGrath 2022). Ancak bu gelişim ve iyileşme sadece öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları bilgi ile becerilerle ilgili kalmayıp onların sahip oldukları pedagojik yaklaşım, uygulama farklılıkları, duygu, düşünce, inanç ve tutum gibi unsurlarla da ilgili olmaktadır (Yeager vd., 2022; Zheng, 2013).

Öğretmenler ders politikalarını belirler, sınıfta yapılan çalışmalarını değerlendirir ve bu çalışmalara notlar verirler. Öğretmenlerin öğrencilerin yetenekleri hakkındaki inançları, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Özellikle, sınıf genelinde daha düşük başarı ve katılımında bulunan öğrenciler, öğretmenlerinin zihniyetlerini anlama noktasında daha fazla istek ve motivasyon dolu olabilirler (Ebenbach ve Keltner, 1998; Galinsky vd., 2006).

Öğretmenlerin sahip olduğu gelişen zihniyet zihniyeti, öğrencilerde ortaya çıkan gelişen zihniyetlerini ortaya çıkarabilecek, sınıfta bu zihniyeti uygulatabilecek ve geliştirebilecek bir olanak, fırsat olarak görülmektedir (Walton ve Yeager, 2020). Bu anlayış, insanların belirli alanlarda inançlarını veya davranışlarını gerçekleştirmek için benimsedikleri amaçları çevrelerindeki koşul ve durumlara göre yapıp yapmamaları ile alakalıdır. Gelişen zihniyete sahip öğretmenler, öğrenci merkezli bir öğrenme süreci planlar ve buna uygun yöntemler kullanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin daha fazla çaba ve performans göstermesi için onları motive etmektedirler. Sabit zihniyete sahip öğretmenler ise öğretmen merkezli ve buna uygun yöntemleri tercih etme eğiliminde olmaktadır.

Fransa’da öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız ve aktif öğrenmesini destekleyen bir sınıf ortamı yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır (Leroy vd., 2007). Bunlara karşılık sabit zihniyete sahip öğretmenler gelişmekte olan bir gelişen zihniyet uygulamasını geçerli tarzda uygulayamayabilir. Sabit zihniyete sahip öğretmen ise öğrencilerin bağımsız öğrenmesi için uygun bir sınıf iklimi oluşturmak yerine geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Zeng vd., 2019: s. 840-841). Örneğin; herkesin matematik dersini yapamayacağını söyleyebilir ya da sadece bazı öğrencilerin en iyi puanları alıp matematik yapabileceği görüşünü savunmaktadır (Rattan, Good ve Dweck, 2012). Bu tip mesajlar, öğrencilerin kendi zekâları hakkında olumsuz yorumları yapmasına sebebiyet verebilir ve gelişen zihniyet zihniyetlerine karşı olumsuz düşüncelere yönelmesini

tetikleyebilmektedir. Fakat bu durumların her zaman yaşanması beklenmeyebilir.

Canning ve diğerleri (2019) gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin, öğretimleri sırasında öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini vurgulayan pedagojik uygulamaları kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Schmidt ve arkadaşları (2015), farklı zihniyete sahip öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisini araştırmaya yönelik iki farklı sınıfta yaptıkları çalışmada, bir öğretmen sabit zihniyeti destekleyen sınıf ortamı ve iletişimine uygun yöntemler kullanırken diğer öğretmen gelişen zihniyeti destekleyen sınıf ortamı ve iletişimine uygun yöntemleri kullanmışlardır. Araştırma sonucunda sabit zihniyeti destekleyen öğrenme süreci gerçekleştiren sınıfın öğrenci başarısında düşüş gözlemlenirken gelişen zihniyeti destekleyen etkinliklerin yapıldığı sınıfta ise öğrenci başarısında artış meydana gelmiştir (akt. Şimşek, 2022). Yapılan araştırmalar, öğretmenliğin birden fazla boyutu olduğunu göstermiştir. Kaliteli öğretmenler sadece öğrencilerinin akademik başarısını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerinin gelişimine de katkıda bulunabilecek duygusal olarak destekleyici ortamlar oluşturmayı sağlamıştır (Pianta ve Hamre, 2009; Jennings ve DiPrete, 2010; Jackson, 2012; Blazer ve Kraft, 2016).

Gelişen zihniyet zihniyetine sahip öğretmenler; bireylerin sahip oldukları entelektüel yeteneklerin geliştirilebileceği inancını öğretme konusunda etkili bir figürdür. Bu öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları hataların düşük yeteneğe işaret etmediğini, tam aksine bunların birer öğrenme fırsatı olduklarının farkındadır ve öğrencilere bu anlayışla yaklaşırlar. Bu görüşü vereceği ödevlerle, derste işlediği strateji ve yöntemlerle geliştirebilir (Canning vd., 2019). Bu uygulamalar öğrencilerin gelişen zihniyetlerini geliştirir, plan ve programlı şekilde çalışmasını sağlar, etkili yöntem ve stratejiler kullanarak diğer öğrencilerle grup içi ya da dışı çalışmalarda aktif biçimde görev almasını ve bu yönde hareket etmelerine devam ettirir. Tesadüfî şekilde oluşturulan gruplarda kontrollü çalışmalarda değerlendirilen kısa süreli (<50 dakika), çevrimiçi gelişen zihniyet zihniyeti müdahaleleri düşük başarılı lise öğrencilerinin ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik sonuçlarını iyileştirmiştir (Yeager vd., 2019; Dweck ve Yeager, 2019). Bahsettiğimiz bu müdahaleler, problem ve başarısızlıklara karşı gösterilen çaresiz tepkileri ve bu tepkiyi benimseyenlerin sabit zihniyetlerinin asla değişmeyeceği görüşünü ortadan kaldırmaya, geliştirmeye çalışmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). Öğrenciler etkili çaba gösterdikleri ve sabır, sebat gösterdiği

sürece herhangi bir sınıf bağlamında da başarılı olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları zihniyet türleri, bu noktada etkisiz olabilmektedir. Hatta sabit bir zihniyete sahip öğretmenin sınıfında gelişen zihniyetin daha fazla işaretini de bulabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin her halükârda başarılı olma, zorluklar karşısında yılmama gibi inançlarıyla doğrudan ilişkili olmaktadır (Yeager, vd., 2022).

Lee (1996) Koreli öğretmenlere varsayımsal bir öğrencinin matematik ödevini gösterip bu çalışmalar hakkında yanıtlar almayı denemiştir. Bu hususta; sabit zihniyete sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında gelişen zihniyete sahip öğretmenler daha fazla çaba odaklı ile daha az yetenek odaklı geri bildirimlerde bulunmuşlardır (Butler, 2000; Rattan, Good ve Dweck, 2012).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri arasındaki ilişkilerin (Butler, 2007) zihniyet de dahil olmak üzere öğretmenlerin örtük inançları tarafından yönetildiğini de ortaya çıkarmıştır (Dresel vd., 2013). Bu durum sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de zihniyetlerinin göz önüne alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen eğitimi alan yazında, gelişen zihniyete daha fazla sahip öğretmenlerin sınıflarında genellikle daha fazla sabit zihniyet inancına sahip öğretmenlerden daha farklı davrandığını gösteren kanıtlar vardır (Butler, 2000; Lee, 1996; Moorman ve Pomerantz, 2010; Rissanen vd., 2018; Sun, 2018). Örneğin daha fazla sabit zihniyete sahip öğretmenler öğrencileri yeteneklerini göstermeye yönelik teşvik etmekteyken, daha fazla gelişen zihniyete sahip öğretmenler öğrencileri ustalık geliştirmeye yönelik teşvik etmektedir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler aynı zamanda yüksek başarılı öğrencilere daha fazla vakit ayırırlar, çünkü düşük başarılı öğrencilere odaklanmak bu öğretmenler tarafından zaman ve kaynak israfı olarak görülür. Bunun aksine gelişen zihniyete sahip öğretmenler yeteneklerini geliştirdiklerinden emin olmak ve materyalden yararlanmak, takip etmek gibi özelliklerden emin olmak için düşük başarılı öğrencilere daha fazla vakit ayırır, ilgi gösterirler (Rissanen vd., 2018).

Yakın zamanda, üniversite öğrencileriyle yapılan grup görüşmelerine dayanan nitel araştırma, öğretmenlerin zihniyet inançlarının öğrencilere işaret eden dört temel davranış ve uygulama kategorisini kanıtlamıştır (Kroeper vd., 2022):

1) Başarıya İlişkin Mesaj, Dönüt: Öğretmenler sınıfta başarılı olmak adına gereken özellikleri belirttiklerinde ve bazı öğrencilerin başarılı olacaklarını düşünüp söylediklerinde, öğrenciler öğretmenlerinin gelişen zihniyet inançlarına sahip olduğu sonucunu çıkaracaktır.

2) Fırsatların Verilmesi: Öğretmenler öğrencilere çok ya da az sayıda uygulama fırsatı verdiğinde ve az ya da çok şekilde geri bildirim sağladığında, öğrenciler öğretmenlerinin gelişen zihniyetleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar.

3) Öğrencilerin Çabasına Karşılık Yanıt Verme: Öğretmenler öğrencilerin göstermiş olduğu çabaya karşılık tutunduğu tavra göre öğretmenlerinin gelişen zihniyetleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar.

4) Değer Verme: Öğretmenler öğrencilerin gelişimleri hakkında yorum yaparak öğrencilerin gelişimlerine değer verdiklerinde, öğrenciler öğretmenlerinin gelişen zihniyetleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar.

Sabit zihniyetli öğretmenlerin özerk öğrenmeyi desteklemeyen rekabetçi ortamlar yaratması öğrencilerin motivasyonu ile başarıları üzerinde olumsuz bir etkiye sebebiyet vermiştir (Trouilloud vd., 2006). Fransa’da 336 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada, sabit zihniyetin özerklik adına düşük öz bildirimle doğrudan ilgili olduğu, gelişen zihniyetin ise öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde artış yoluyla özerk bir sınıf yaratılmasını öngördüğü bulunmuştur (Leroy vd., 2007).

Öğretmenlerin sahip oldukları zihniyetleri üzerindeki potansiyel etkilerden biri, öğretmenin yetiştiği yerdir. Bu noktada zihniyet kavramının tüm kültürlerle genellenemeyebileceği öne sürülmüştür (Ahmavaara vd., 2007). Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’dan öğretmenlerin karşılaştırıldığı bir çalışmada, ABD’li öğretmenlerin Japon öğretmenlere göre daha sabit zihniyetli olma eğiliminde oldukları ve rekabetçi öğretim uygulamalarını kullanma olasılıklarını daha fazla olduğu görülmüştür (Stevenson vd., 1990). Ancak yakın zamanda Chen ve Wong (2014) tarafından zihniyet, hedef yönelimi ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemek adına Doğu Asya ve Batı Avrupa örnekleri arasında yapılan araştırmada benzerlikler bulunmuştur.

Araştırmalar, öğretmenlerin örtük zekâ teorilerinin öğretim yaklaşımları (Swan ve Snyder, 1980), özyeterlilik duyguları (Stroscher, 2003) ve zaman içinde ilk performanslarını nasıl gördükleri (Plaks vd., 2001) dahil olmak üzere sınıf içerisindeki

davranışlarını etkileyeceğini göstermiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları örtük zekâ teorileri, kendi davranışlarını ve öğrencilerle etkileşimlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Georgiou vd., 2002; Rissanen vd., 2019). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin zekâya ilişkin inançlarını etkilemede kritik rol oynamaktadır ve onlarla ince yollarla iletişim kurmaktadır (Rattan vd., 2012; Schmidt vd., 2013). Örneğin, gelişen zihniyete sahip öğretmenler daha iyisini yapabileceklerine inandıkları için öğrencileri çaba gösterme konusunda daha fazla teşvik etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kendi yeteneklerine ilişkin görüşlerini şekillendirebilir ve uygun bir dille onları başarıya doğru daha fazla motive edebilir (Cimpian vd., 2007; Schmidt vd., 2015). Özellikle, sabit zihniyetli öğretmenler öğrencilerinin temel özelliklerini daha sık övmekte (Jonsson ve Beach, 2012), bu da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve çaba gösterme konusunda olumsuz etkiler yaratmaktadır (Mueller ve Dweck, 1998). Kärk-käinen ve Rätty (2010), çocukların gelişimlerine ilişki kişilerarası ve içsel algılarının öğretmenlerinin algılarıyla ilişkili olma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Shim ve diğerleri (2013), öğretmenlerin öğrencilerin zekâlarına ilişki zihniyetinin etkisinin az olmasına rağmen, öğretmenlerin zihniyeti ile sınıf performansı yapısı arasında önemli bağlantılar olduğunu ve etkileşimli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Şimdiye kadar, öğretmen zihniyetlerine yönelik yapılan müdahaleler, çok zaman ayırılmasına ve büyük çaba ile özen gösterilmesine rağmen istenilen sonuca ulaşamamıştır (Foliano vd., 2019; Rienzo vd., 2015). Bunun muhtemel nedeni, gelişen zihniyete yönelik yapılan müdahalelere ilişkin kanıt temelli etkinliklerin ortaya yeni çıkmasıdır. Tüm bunların yanı sıra, alanın;

- 1) Öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin zihniyetlerini tam olarak nasıl ele alacağını belirlemesi,
- 2) Hangi öğretmen uygulamalarının öğrencilerin sabit ve gelişen zihniyetlerini geliştirdiği ve sürdürdüğünü öğrenmesi,
- 3) Öğretmen uygulamalarının uygulanmasında rehberliğin nasıl sağlanılıp değiştirileceğinin belirlenmesi ve
- 4) Bunu öğrencilerin dikkat ve algılarını etkileyecek şekilde nasıl yapacağını öğrenmesi gerekecektir (Yeager ve Dweck, 2020).

Tüm bunların yanı sıra, mesleki gelişim yoluyla öğretmen davranışını

değiştirmenin son derece zor ve meşakkatli olduğu da bilinmektedir (TNTP, 2015).

Çoğu öğretmen adayı ve mevcut öğretmenler, eğitim – öğretim sürecinin uygulanması, öğrencilerin gelişimsel olarak göstermiş olduğu performans gibi konular hakkında kendi inanç ve yargılarının etkisi altında kalmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sahip oldukları inançlarının sınıf içinde göstermiş oldukları davranışları yordadığını ve uygulamalarını, görüşlerini ve algılarını da etkilediğini göstermiştir (Nadelson vd., 2012). Tüm ifade edilenlere rağmen elbette öğretmenlerin inanç ve algılarına göre yukarıda bahsedilenler bittabi değişebilir.

Öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin öğrenciler arasındaki başarı farklarının ortadan kaldırılması adına sistematik bir yolla kendilerinden başlamak üzere merkezden çevreye olmak üzere bir değişim ve gelişim sürecinin içerisine girmeleri gerekmektedir. Elbette ki bu süreci adaleti gözeterek eşitlik anlayışına uygun bir tarzla gerçekleştirmeleri ve sürecin etikliği konusu büyük önem arz etmektedir. Bahsedilen bu süreç gelişen zihniyetin etkileri doğrultusunda ilerletilmelidir (O’Grady, 2014). Öğretmen adayları ve mevcut öğretmenler, sınıflarında tüm öğrenciler için eşitlik sınıf ortamları oluşturmaya çalışmalıdır (Howard, 2016).

Seaton’a (2018) göre, öğretmenler sadece içerik konusunda değil, aynı zamanda bu içeriğin öğrencilere daha anlaşılır ve kolay bir yöntemle nasıl sunacakları konusunda da kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, bir öğretmenin gelişen zihniyete sahip olması, öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirecek, doğru yöne sevk edecek ve destekleyecek yöntem ile stratejiler geliştirmeleri, uygulamaları için gereklidir.

Eğitim, bir toplumun gelişmişliğini arttırmak, kalitesini yükseltmek adına önemi çok yüksek olan bir sistemdir. Çünkü eğitim, toplumun bir bütün olarak kalkınıp gelişmesinde, toplumun güçlü olması adına yapılacak olan hazırlıklar bütünü, sürecidir. Özellikle de öğretmenler içerisinde ilkökul öğretmenleri, bu noktada çok önemli bir rol almaktadır. Çünkü öğrencilerin gelişiminde doğrudan temeli atmaktaki baş sorumlu, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini geliştirme, onların durumlarını daha iyiye götürme konusunda gelişen zihniyete sahip olmaları önemlidir. Bu noktada sebat göstermek, kararlı olmak, dikkat ve odağın ilgilenilen olayda olması, hedef sahibi olunması gibi unsurlar vazgeçilmez faktörlerdendir (Dweck, 2014).

Zekâya ilişkin sahip olunan farklı inançlar, öğrencilerin okuldaki akademik

başarılarını etkileyebilecek farklı öğrenme model ve yöntemlerine yol açabilir (Costa ve Faria, 2018).

Pohan ve Aguilar (2001, s. 160) yaptıkları araştırmada, ‘ ‘*Öğretmen inançlarının rolü (...) son otuz yıldır birçok eğitim çalışmasının odak noktası olmuştur*’ ’ demek ve öğretmenlerin sınıf içi ve dışı olayları anlamlandırmasında, neticeye ulaştırmasında öğretmen davranış ve zihniyet inançlarının önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin katkısı yadsınamaz. Bütün bunların yanında öğretmenlerin sahip olduğu inançların, öğrencilerinin üzerindeki etkisi konusunda sahip oldukları zihniyet algısı ve inançlarının da önemli katkısı vardır. Öğretmenlerin etkililik inançları, öğretmenlerin sahip oldukları belirli bir öğretim tarzının, öğrencilerin derslere olan katılımını ve bu katılımın motivasyonlarını faydalı yönde etkileyebileceği fikrine ne denli sahip olduklarını ifade eder (Pajares, 1992).

Öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetler, kendilerinin algılarını ve değerlendirmelerini etkileyerek öğretim uygulamalarını etkilemekte önemli bir faktördür (DeLuca vd., 2019; Tsangaridou, 2008).

Yapılan bazı araştırmalar yetişkin öğretmenlerin zihniyetleri ile öğrencilerinin zihniyetleri arasında doğrudan ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyar iken (Mesler vd., 2021) diğer yandan yapılan diğer araştırmalarda ise yetişkinlerin zihniyetlerinin çocukların zihniyetlerini her zaman etkilemediği de bulunmuştur (Örneğin, Haimovitz ve Dweck, 2016).

Eğitim ve öğretim sürecinde hem kapsayıcılığı hem de eşitliği sağlamak adına öğretmen zihniyetinin ve uygulamalarının etkili olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının yanı sıra öğrencilere yönelik sahip olduğu zihniyet inançları arasındaki ilişki, zihniyetlerden davranışa doğru ilerleyen bir süreçtir (Bondie vd., 2019). Bu durum öğretmenlerin hem kendilerini hem de öğrencilerini tanıma ve yorumlama becerilerini ifade eden bir mesleki ölçüt, vizyondur (Meschede vd., 2017; Seidel ve Stürmer, 2014; Sherin ve Van Es, 2002).

Sınıf içerisinde yaratıcılığın, öğretmenlerin inançlarına göre gelişip artabileceği gibi gerileyip azalması da muhtemeldir (Paek ve Sumners, 2019). Öğretmenlerin sahip olduğu algı ve inançları, onların eğitim ve öğretim sürecindeki planlamalarını etkiler,

rehberlik eder ve öğrencilerinden beklentilerini düzenler. Bu beklentiler, öğrencilerin davranışları ve başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunlardan mütevelli öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili becerilerine ilişkin tutum ve düşüncelerini etkiler (Andiliou ve Murphy, 2010; Konstantinidou vd., 2014; Plucker vd., 2004; Saracho, 2012). Öğretmenler yaratıcılık hakkında birbirinden farklı inanç ve algılara sahip olabileceklerinden ötürü, öğretim süresince aldığı kararlar karmaşık ve birbirinden değişik olabilir (Andiliou ve Murphy, 2010)

Öğretmenler yaratıcılığı sabit bir zihniyet algısı olarak algılayıp düşündüklerinde, yaratıcılıkla ilgili iş ve sorumluluklarla uğraşmanın pek bir manası olmadığını düşünebilirler. Dweck'e (2016, s. 200) göre, '*sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler, sınıf içi ve dışarısında bir yargılama atmosferi oluşturur*' ve hangi öğrencilerin üstün zekâ veya yeteneğe sahip olup olmadıklarına çok erken karar verirler. Yaratıcılık konusunda gelişen zihniyete sahip olan öğretmenler, kendi yaratıcı olma beceri ve serüvenlerine daha fazla güvenmekte ve zaman ayırmaktadır. Ayrıyeten sınıfta yaratıcı düşünme ile ilgili etkinlik ve süreç yaşantılarına daha fazla ağırlık vermektedirler (Dweck, 2016; Siebert, 2006).

Hattie (2009, s. 239) yaptığı meta-analiz çalışması sonuçlarına göre, öğretmenlerin gerçekten önemli ve etkin faktör olduğunu, öğrencilerin öğrenmesi noktasında en kuvvetli unsurlar arasında yer aldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim süresince benimsenen belirli öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenler, öğrenci başarısı üzerinde ortalama üzerinde bir etki yaratmaktadır (Hattie, 2009, s. 126). Dolayısıyla; süreçte benimsenen öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, içeriğin işlenme biçimi ve öğrencilerle ilgili benimsenen inanç ve tutumlara sahip öğretmenlerin, öğrencilerin üzerindeki etkisi çok geniş ve etkileyici olabilir. Öğretmenlerin inançlarının, pedagojik anlamda kararlarını ve sınıf içerisinde uygulanan yaklaşımları etkilediğine dair birçok kanıt mevcuttur (Levin, 2015). Ancak yukarıda bahsedilenlerin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu inançlar ve bu inançlara yönelik olan uygulamalar arasındaki ilişki, kapalı ve karmaşıktır (Buehl ve Beck, 2015; Trzesniewski vd., 2021). Örneğin; birtakım ilke ve kuralların, kavram veya uygulamaların önemli olduğuna inanmak, bunları sınıf içinde veya dışında uygulanacağını garantisini vermez. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu inançları, eğitim araştırmaları üzerine akademisyenlerin ilgisini çekmekte (Pajares, 1992; Gill ve

Fives, 2015) ve öğretmen eğitiminde ele alınması gereken başat etkenlerden biri olarak ifade edilmektedir (Pajares, 1992; Tirri ve Laine, 2017; Levin, 2015).

Dweck (2010), yakın bir dönemde okulun sahip olduğu kültürün ve görev yapan öğretmenlerin benimsemiş olduğu yöntem ve stratejilerin öğrencilerin sahip olduğu zihniyetlerinde değişime yardım edebileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede, Yeager ve Walton (2011) zihniyet müdahalelerinin etkililiğini arttırmak konusunda öğretmenlerin önemli bir etken faktör olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Dweck ve Yeager (2019) zihniyet araştırmalarına ilişkin bulgularında, kısa vadeli müdahalelerin yetersiz ve tam isabetli olmadığını, bunun yerine daha kalıcı ve sağlıklı bir değişim adına gelişen zihniyetine yönelik kültür ve algı oluşturmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Önceki araştırmalar, öğrencilerin örgün eğitim ve öğretim hayatları süresince, öğretmenlerinden aldığı geri bildirim, mesaj, tutum gibi faktörlerin, onların zihniyetlerini, akademik başarılarını ve yönelimlerini etkilediğini göstermiştir (bir inceleme için bkz. Haimovitz ve Dweck, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetleri, bunların eğitim ve öğretimdeki uygulamaları ve öğretmenlerin gelişen zihniyet odaklı uygulamaları ile öğrencilerin öğrenme ve başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yapılan araştırmaların miktarı son zamanlarda büyük ölçüde artmıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu zihniyet algıları, yani zekâya ilişkin inançlarını inceleyen çalışmalar, hizmet içi (Jones vd., 2012; Jonsson vd., 2012; Gutshall, 2013; Patterson vd., 2016; Makkonen vd., 2019; Zhang vd., 2020; Mesler vd., 2021; Willingham vd., 2021) ve öncesi (Jones vd., 2012; Patterson vd., 2016; Snyder vd., 2021; Meierdirk ve Fleischer, 2022) öğretmenlerinin zekâya yönelik algıları göz önüne alındığında gelişen zihniyet algısını destekleme eğilimindedir.

Bazı çalışmalar, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyet algılarının farklı alanlarda olup olmadığı, değişip değişmediği hakkında incelemeye odaklanmıştır. Örneğin Patterson ve diğerleri (2016), hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin fikirlerinin daha çok sanatsal alanlara yöneldiği, yetenek temelli olan ve beşerî alanlarla ilişkili olan (Örneğin; dil bilimi, sanat ve sosyal bilgiler alanları) alanlarda daha çok çaba temelli bir performansın olduğunu bulmuştur. STEM konuları (Örneğin; matematik, fizik vb.) sanatsal ve beşerî bilimler arasında kendine yer bulmaktadır. Ayrıca çalışma öğretmenlerin zihniyet algısına yönelik olarak sabit zihniyet algısını ne kadar çok

benimseyip içselleştirirlerse temel beceriler, beşerî bilimler ve STEM konularında başarı noktasında yeteneğin büyük bir etken faktör olduğuna dair inancın güçlü olduğunu ortaya çıkartmıştır (Patterson vd., 2016). Yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetlerinin matematik (Willingham vd., 2021) ve fiziğe (Makkonen vd., 2019) yönelik daha çok gelişen zihniyet algısı merkezli olduğunu ortaya çıkartmıştır. Araştırmalar, sabit zihniyet algısına sahip öğretmenlerin oranının dörtte bir (Jones vd., 2012; Gutshall, 2013) ile üçte bir (Laine vd., 2016) arasında değiştiğini kanıtlamıştır.

Farklı tecrübe yılına yönelik deneyimlere sahip öğretmenler arasındaki zihniyet farklılıklarının altını çizen çalışmalara bakıldığında ise karışık, beklenmedik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalar, en az deneyime sahip öğretmenlerin, en uzun deneyime sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha şekillendirilebilir, geliştirilebilir görüşlere sahip olduğunu göstermiştir (Makkonen vd., 2019). Bu yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalardan biri olan Jonsson ve arkadaşları (2012), yaşlı ve deneyimli öğretmenlerin sabit zihniyet algısına daha fazla eğilim gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, karmaşık bir şekilde, genç ve az deneyimli öğretmenlerin de benzer zihniyet eğilimlerine sahip olabildikleri belirlenmiştir. Bunlara karşılık hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleriyle süreç sonundaki sonuçlara bakıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Jones vd., 2012; Patterson vd., 2016).

Öğretmenlerin zihniyetlerini araştıran çalışmaların birçoğu, Batı ülkeleri merkezli olarak yapılmış ve yapılan bu araştırmalar çok sık olmamak şartıyla farklı kültürel ortamları paylaşan öğretmenlerin zihniyetleri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Örneğin; İlhan Beyaztaş ve Dawson (2017), Türk ve İngiliz öğretmen adayları arasındaki zihniyet farklılıklarını incelemiş, Türk öğretmen adaylarının zihniyet algılarının gelişen zihniyet algısından ziyade, sabit zihniyet algısına daha yakın ve yatkın olduğunu ortaya çıkartmış; İngiliz öğretmenlerin ise gelişen zihniyet algısını tercih ettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca Zhang ve diğerleri (2020), Çinli ve Finlandiyalı öğretmenlerin zihniyetlerini karşılaştırmış, her iki ülkede de gelişen zihniyet algısının daha baskın olduğunu ve ülkeler arasında zihniyet algısı konusunda anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar dışında ayrıca Asbury ve diğerleri (2015), çalışmalarında farklı bölgelerden gelen (Doğu Asya ve Birleşik Krallık) öğretmenlerin zihniyet algılarını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda her iki grupta da gelişen zihniyet algısının baskın

ve yüksek olduğu ortaya çıkmıştır, fakat Birleşik Krallık'ta yetişen öğretmen adaylarının Doğu Asya'da yetişen öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla ve önemli ölçüde gelişen zihniyet algılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte tüm çalışmalar öğretmenlerin zihniyetleri ile sınıfta benimsenen hedef yapısı, yani gelişen ve sabit zihniyet algılarına yönelik benimsenen davranış stilleri arasında doğrudan bir bağlantı ortaya çıkaramamıştır. Bu hususta Shim ve diğerlerinin (2013) çalışmasında, zihniyetler ile hedef yapısı arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek herhangi bir emareye rastlanılmamıştır. Bunun yerine, saptanan bulgular etkileşimli bir ilişkiyi desteklemiştir: çalışma, öğretmenlerin öğretime yönelik derslerde yürüttüğü başarı hedefi ve ilişkileriyle, sınıf içerisinde uyguladıkları yöntemler arasında bağlantı bulmalarının yanı sıra, bu noktada sahip olunan zihniyet algısının etkisi çok azdır. Sabit zihniyet algısına sahip olup derslerini bu zihniyet algısına yönelik olarak gerçekleştiren öğretmenler, daha çok yüksek not alma, başarılı olma gibi amaçlara odaklanmaktayken; gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlerin derslerde işlediği yöntem ve stratejiler, daha çok öğrencilerin kendilerini geliştirme, öğrenmelerini genişletme üzerine olmuştur. Bazı çalışmalar, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyet algıları ile öğretim faktörünü içeren ve öğretim yöntemleri ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Belçika merkezli yapılan bir çalışmada (Griful-Freixenet vd., 2021), öğretmen adaylarının sahip oldukları gelişen zihniyet algısı, öğretmenlerin Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) modeliyle ilintili öğretim strateji ve yöntemlerini kullanmalarında özyeterlilikten sonra en güçlü ikinci faktör olmuştur. UDL modeli, herkes için daha erişilebilir ve kapsayıcı eğitimi savunmakta ve amaçlamakta, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları uygulayarak öğrencilerin derslere olan ilgisini ve erişimini arttırmakta ve onları teşvik etmeyi, motive etmeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak İsraili öğretmenler arasında yapılan bir çalışmada (Inbar-Furst ve Gumpel, 2015), öğretmenlerin zekâ algıları ile davranışsal problemlerle karşılaştıklarında yardım isteme veya aramaya yönelik davranışları arasında bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler, sınıfta problemlere karşı başa çıkma becerilerini geliştirmek ve bu problemlili durumu iyileştirmek adına yardım arama ve isteme konusunda olumlu bir tutum sergilemiştir. Buna karşılık, sabit zihniyete sahip öğretmenler başarısızlık yaşama korkusu ya da bağımsız uğraşla problem ile başa çıkamama endişesinden ötürü yardım aramaktan kaçınmıştır. Patterson ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, öğretmenlerin

sabit zihniyet algısına sahip olmaları hem öğretmenleri ilgilendiren faktörlerin (örneğin: sınıf yönetimi, öğretimin kalitesi vb.) hem de öğrencileri ilgilendiren faktörlerin (örneğin: derse karşı ilgi, sabır, sebat, tutum, motivasyon vb.) daha az onaylamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Finlandiya’da yapılan nitel vaka çalışmasında, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenin öğrencilerinin kişisel gelişimlerini sağlamak ve bir üst noktaya taşımak adına sorumluluk aldığını ve öğretim yöntem ile stratejilerini kullanarak öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştığını ortaya koymuştur (Ronkainen vd., 2019). Benzer şekilde, yapılan başka bir vaka çalışmasında (Rissanen vd., 2018) öğretmenlerin gelişen zihniyet algıları, öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan sorumluluk alma ve kazanma, bireysel ihtiyaçlarını karşılama ve kendi haklarını koruma konusuna odaklanan bir ahlaki meta ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık öğretmenlerin sabit zihniyet algıları, sorumlulukların yerine getirilmesi ve adalet uğruna çaba gösterilmesi etrafında şekillenen bir olgu, değerle ilişkilendirilmiştir. Daha fazlası olarak ise bu farklı yorumlar, öğretmenlerin derslerinde yürüttükleri öğretim uygulamalarında farklı şekillerde tezahür etmiştir (Rissanen vd., 2018). Örnek verecek olursak gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler öğrencilerine öncelikle güvenmiş, önceki davranışlarını gözlemleyerek gelecekteki davranışlarını tahmin yoluna gitmemiş ve yaşamış olduğu başarısızlıklar için kişisel niteliklere odaklanmayan açıklamalar yapmalarına yardımcı olmuştur. Buna karşılık sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler ceza, değerlendirme konusunda katı bir tutum sergileme, öğrencileri başarısızlıkları üzerinden etiketleme, öğrencilerin davranışlarını yargılama gibi tutumlara başvurmuştur. Bu durum her iki durum konusunda da farklılıklar olabileceğinin göstergesidir (Rissanen vd., 2018). Yapılmış iki nitel görüşme çalışmasında, öğretmenlerin gelişen zihniyet algısına yönelik uygulamalara dair fikir ve yorumları ortaya konmuştur. Schnorr’un (2022) çalışmasında öğretmenler, öğrencileri çok ve sıkı şekilde çalışmaya, hataları öğrenme ve bunları düzeltmenin bir süreç işi olduğunu kabul etmeye yönelik motive etmek adına gelişen zihniyet algısına odaklı özellikle dili kullanmanın ve diyalogun önemi üzerinde durmuşlardır. Gelişen zihniyet algısı, öğrencilere hem not anlamında hem başarı gösterme açısından fayda sağlayan bunlarla yetinmeyi hem de karşılaşılan zorluklarda pes etmemeyi öğreten bir olgu olarak ortaya çıkmıştır (Schnorr, 2022). Jorif ve Burleigh (2020) tarafından ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, eğitimcilerin gelişen zihniyet algısı kavramlarının nasıl öğretileceğine ve bunun

sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağına dair olan engellerin neler olduğuna dair fikirleri sunmaktadır. İlk olarak öğretmenler gelişen zihniyet algısının sınıf içerisinde uygulamaları ve öğretimin düzenli şekilde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. İkinci olarak gelişen zihniyet algısının sürdürülebilmesi adına sözlü onaylama ve iletişim gerekli iken bu algıya yönelik uygulamaların görev olarak verilmesi de gerekli olduğu savunulmuştur. Üçüncü olarak öğretmenler öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarında hem başarı duygusunun hem de başarısızlık deneyiminin yaşanmasının onlar için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Son olarak ise öğretmenler hem idarenin hem de veli desteğinin bu süreçte çok önemli yeri olduğunu vurgulamışlardır (Jorif ve Burleigh, 2020).

Zihniyet Algısı incelendiğinde, bu algılara bağlı olarak iki farklı geri bildirim türü bulunmaktadır. Bunlardan biri gelişen zihniyet algısına bağlı geri bildirim, diğeri ise sabit zihniyet algısına yönelik geri bildirim türüdür (De Kraker–Pauw vd., 2017). Sabit zihniyet algısına yönelik olan geri bildirim türü sonuçlara odaklıdır. Ayrıca bireyin doğrudan kişiliğine, özelliklerine, karakter ve yeteneklerine yönelik eleştiride veya övgüde bulunma durumu içerir. Gelişen zihniyet algısına yönelik olan geri bildirim türü ise süreç temellidir. Zaman içerisinde gösterilen çaba, sebat, yöntem ve stratejilere yönelik olarak övgüde bulunma durumu içerir (De Kraker–Pauw vd., 2017). Jonsson ve Beach'in (2012) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, merkezine kişi alınan övgü temelli uygulamaları tercih eden öğretmenlerin aynı zamanda daha güçlü biçimde sabit zihniyet algısına sahip olduğu ve bu algıya yönelik davranışlar sergilediğini bulmuştur. Bununla birlikte bireylerarası karşılaştırmaların da öğrenmenin gerçekleşmesi anlamında güçlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bahsedilen bu çalışmada öğretmenlerin gelişen zihniyet algıları ile süreç içerisinde kullandıkları övgü kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğu da ortaya çıkmıştır (Jonsson ve Beach, 2012). Teo ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sabit zihniyet algıları, öğrencilerin düşük düzeydeki performanslarını çabadan ziyade yeteneğe sahip olup olmadıklarına bağlamasıyla ilişkili çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan benzer vaka çalışmalarına bakıldığında sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler öğrencilerini zorluklar karşısında sakinleştirmek ve onları zorluk karşısında daha fazla pes etme eğiliminde bulmaktalar iken; gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler ise karşılaşılan zorluklarda öğrencilerin başarısızlık duygularının üstesinden gelme noktasında daha

yardımlıseverlerdir (Rissanen, 2018).

DeLuca ve diğlereri (2019) öğretmen adaylarının sahip olduğu zihniyet algılarını ve bu algıların sınıf içi değlendirmelerle olan bağlantısını araştırmıştır. Öğretmen adaylarının özdeğlendirme sonuçları, hiçbirinin sabit zihniyet algısına sahip olmadığını göstermiş ve bu sebeple öğretmen adayları gelişen zihniyet algısına sahip olanlar ve karma zihniyet algısına sahip olanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışma, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlerin karma zihniyet algısına sahip olanlara kıyasla öğrenme temelinde değlendirmeye daha fazla yer vermiştir. Öğrenme temelinde yapılan değlendirme, öğrencilerin meta bilişsel özelliklerini ve öğrenme becerilerini geliştiren geri bildirim veya tecrübeler kazanarak öğrencilerin öğrenme şekline odaklanır. Bunlara karşılık karma zihniyet algısına sahip öğretmen adaylarının öğrenme merkezinde değlendirme yaklaşımına öncelik verme olasılıkları daha yüksektir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarını belirlemek ve bu algıların hangi nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda; çalışmada kullanılacak araştırmanın yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama araçları, araştırmanın veri toplama süreci ve verilerin analizine ait bilgiler bu bölümde ifade edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel Araştırma Yöntemi, var olan bir olayı nicel (sayıları kullanarak) ya da nitel (bir birey veya grubun özelliklerini ortaya koyarak) yönden betimleyen araştırma yöntemidir (McMillan ve Schumacher, 2001). Özetle; geçmişte ve bugün var olan bir olay ya da durumu, var olduğu şekilde tanımlayan bir araştırmadır (Karasar, 2007).

Yapılan çalışmada mevcut durumu daha derinlemesine yansıtabilmek adına hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışmanın Grubu

Bu araştırmanın nicel ve nitel veri bağlamında çalışma evrenini, 2023 – 2024 eğitim ve öğretim yılı döneminde Diyarbakır genelinde sınıf öğretmenliği yapan 5891 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ilinin Çermik ilçesinde MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapan 197 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca nitel verilerin toplanması kapsamında 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanması noktasında çalışmaya katılan tüm sınıf öğretmenleri, gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılmışlardır.

Nicel veriler kapsamında, 197 ilkokul sınıf öğretmeninden anket verisi toplanmıştır. Toplanan tüm anket verileri analiz edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin sayıları ve cinsiyet dağılımları Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1: Örneklemi Oluşturan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sayı ve Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	%
Kadın	109	55,3
Erkek	88	44,7
Toplam Öğretmen Sayısı	197	100

Tablo 2.1 incelendiğinde; araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin 109’u (%55,3) kadın, 88’i (%44,7) erkek öğretmen olduğu ve cinsiyet dağılımının kadın öğretmenler tarafından ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir.

Nicel veri analizi sonucunda, gönüllülük esasına dayalı olarak nitel çalışmaya katılmak üzere 10 öğretmen seçilmiştir. Nitel çalışma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.2: Nitel Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sayı ve Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	%
Kadın	5	50
Erkek	5	50
Toplam Öğretmen Sayısı	10	100

Tablo 2.2 incelendiğinde; nitel veri çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 5’i (%50) kadın, 5’i (%50) erkek öğretmen olduğu ve cinsiyet dağılımının eşit dağıldığı gözlemlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanması aşamasında Dweck (2013) tarafından geliştirilmiş olup, İlhan Beyaztaş ve Hymer (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Zihniyet Ölçeği” kullanılmıştır. Zihniyet Ölçeği 8’li likert tipi bir ölçek olup “tamamen katılıyorum” dan “tamamen katılmıyorum” a doğru puanlanmaktadır. Ölçek, “Sabit zihniyet” (Yeni şeyler öğrenebilirsiniz ancak sahip olduğunuz temel zekâ düzeyinizi değiştiremezsiniz.) ve “Gelişen zihniyet” (Her kim olursanız olun, zekâ düzeyinizi büyük oranda

değiştirebilirsiniz.) olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek sabit zihniyet boyutu 4 madde, gelişen zihniyet boyutu 4 madde olmak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı “Sabit Zihniyet” boyutu için 0.81 ve “Gelişen Zihniyet” boyutu için 0.70 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğe dair Beyaztaş ve Hymer tarafından bulunan bulgular şu şekildedir: Yetişkinler için geliştirilmiş olan “Zihniyet Teorisi Ölçeği” için DFA ile hesaplanan uyum indeksleri, RMSEA= 0.069; CFI= 0,98; GFI=0,96 ve SRMR= 0,041 olarak bulunmuştur. $\chi^2= 45,09$ (sd=19) istatistiğinin manidar olduğu ($p<.01$) gözlenmiş ve $\chi^2/sd =2,37$ olarak hesaplanmıştır. Gözlenen bu değer, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. DFA’dan sonra “Zihniyet Teorisi Ölçeği”nin İngilizce ve Türkçe formlarının dilsel açıdan eşdeğer olup olmadığını tespit etmek için İngilizce ve Türkçe form arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Türkçe ve orijinal formdaki maddeler arasındaki korelasyonlar .76 ile .94 arasında bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Sabit Zihniyet boyutu için .86 ve Gelişen Zihniyet boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

Nitel verilerin toplaması aşamasında ise derinlemesine bilgi edinebilmek için görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu anlamda kullanılmak için yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Başlangıçta taslak olarak 11 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra Türkçe ve Ölçme Değerlendirme alanlarında iki uzmandan görüşler alınarak görüşme formundan bir soru çıkartılmış ve geçerlik sağlanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Asıl çalışmaya başlamadan önce görüşme formundaki soruların uygulanabilir ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu dışından iki öğretmenle bir pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri için uygun olduğu görülmüştür.

İlkokul sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarını belirlenmek amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin toplama sürecinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan 197 sınıf öğretmenine ölçek, ölçek uygulanan öğretmenler içerisinde de gönüllülük esasına dayalı olarak 10 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Yapılan bu çalışma öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan (EK-1) izin alınmış, ayrıca ilgili üniversitenin rektörlüğünden ve Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK-2) gerekli izinler alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

“Zihniyet Ölçeğinin” uygulanma sürecinde şu hususlar takip edilmiştir:

- Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine ölçeği uygulayabilmek adına uygulama yapılacak olan okulların yöneticilerinden gerekli izin alınmış hem okul idarecilerine hem de sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir.
- Uygulamaya katılacak olan sınıf öğretmenlerine araştırma konusunda detaylı bilgi verilmiş, Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (EK-4) formları dağıtılmış ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır.
- İzin doğrultusunda ilkokul sınıf öğretmenlerine “Zihniyet Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere ölçekteki maddelerin herhangi bir doğru ya da yanlış cevabının olmadığı, istedikleri gibi seçenekleri işaretleyebilecekleri belirtilmiştir.
- Nicel verilerin toplanması esnasında 197 ilkokul sınıf öğretmeninden anket verisi toplanmıştır. Öğretmenlerden anket verilerine daha sonra görüşmeler yapmak için numaralar verilmiş, öğretmenlerin isimleri yerine rumuzlar kullanmıştır. Sonuç itibarıyla gerekli analizler yapılmıştır.
- Nitel verilerin toplanmasında ise 197 öğretmenden toplanan anket verileri analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda anket verilerinde öğretmenlerin sahip oldukları zihniyet algıları ve cinsiyetlerine göre 10 öğretmen gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden 5 tanesi sabit zihniyet algısına sahip iken, 5 tanesi ise gelişen zihniyete sahip öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden gerekli görüşmeler yapılmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanma süresinde şu adımların takip edilmesine dikkat edilmiştir:
- Araştırma sürecinde yapılan görüşmelerden önce, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden etik kurallara uygun şekilde gerekli onay ve izinler temin edilmiştir. Bu izin doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması esnasında

öğretmenlerin istedikleri vakit süreçten ayrılacakları belirtilmiştir.

- Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler gerekli izinlerin alınması doğrultusunda veri kaybının yaşanmaması adına ses kaydına alınarak yapılmıştır. Ses kaydı esnasında öğretmenlerin kimlik bilgileri alınmamıştır.

2.4. Veri Analizi

2.4.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel Verilerin Analizi;

1. Uygulanması planlanan Zihniyet Teorisi Ölçeği, 201 tane sınıf öğretmenine uygulanmış, uygun şekilde doldurulmayan veri araçları çıkartılarak 197 öğretmene ait veriler değerlendirmeye alınmıştır.

2. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda verilmiştir.

a. Belirlenen alt problem sorularına dayalı olarak toplam puanlar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Elde edilen betimsel bulguların değerlendirilmesinde, Zihniyet Teorisi Ölçeği'nden alınan ortalama puanlar, standart sapmalar ile çarpıklık ve basıklık değerleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Zihniyet Teorisi Ölçeğine göre alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek adına Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Sample t-Test) uygulanmıştır.

b. Sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarına ait puanların karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklem t Testi (Paired Sample t-Test) uygulanmıştır.

c. Tekrarlı ölçümler için Tek Değişkenli Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış, normallik koşullarının testi için çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla diğer betimsel istatistikler kullanılmış, karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark çıkması sonucunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Tüm alt problemlerde hangi analizlerin kullanıldığına dair bilgiler, aşağıda verilmiştir:

d. **Birinci Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarını belirleyebilmek adına "Zihniyet Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin zihniyet algılarını belirlemek adına toplanan nicel verilerin analizinde öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, ranj, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır.

e. **İkinci Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algıları arasında anlamlı fark olup olmadığının ortaya çıkarılması adına “Bağımlı Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.

f. **Üçüncü Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarının cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılması adına “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır. Cinsiyet arasında zekâ algılarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığının belirlenmesi adına ise “Bağımlı Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.

g. **Dördüncü Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarının yaş faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ANOVA’nın uygulanabilmesi için Levene testi uygulanmıştır.

h. **Beşinci Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarının mesleki kıdem yılı faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ANOVA’nın uygulanabilmesi için Levene testi uygulanmıştır.

i. **Altıncı Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarının çalıştıkları sınıf düzeyi faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ANOVA’nın uygulanabilmesi için Levene testi uygulanmıştır.

j. **Yedinci Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarının çalıştıkları yer faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ANOVA’nın uygulanabilmesi için Levene testi uygulanmıştır.

k. **Sekizinci Alt Problem:** Öğretmenlerin zekâ algılarını ve bu algılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu bulabilmek adına Betimsel Araştırma ve İçerik Analizi uygulanmıştır.

İlkokul sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları zihniyet algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını ve aynı zamanda erkek ile kız öğretmenlerin kendi içlerinde gelişen ve sabit zihniyet ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek adına Bağımlı Örneklem t Testi (Paired Samples t-Test) ve sabit zihniyet ile gelişen zihniyet ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek adına Bağımsız Örneklem t Testi

(Independent Sample t-Test) uygulanmıştır.

Nitel veriler için kullanılan görüşmeler veri kaybına uğramaması adına ses kaydına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler yazılı hale getirilerek MAXQDA programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yazı haline getirilen veriler, içerik analizine uygun olunması için kodlar ve temalarla dizayn edilmiştir. Belirlenen kod ve temalara göre veriler tekrardan incelenmiş, düzenlenerek betimlenmiştir. Nitel verilerde iç geçerliliği sağlamak için bir alan uzmanı ile devamlı olmak üzere tartışılarak incelenmiş, yeniden düzenlenerek son şekline getirilmiştir. Belirlenen kod ve temalara göre ise veriler tekrardan düzenlenmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili sınırları içinde bulunan Çermik ilçesindeki sınıf öğretmenlerine uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kuruldan izin alınmıştır (EK-1). Ayrıca, ilgili üniversitenin rektörlüğünden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir (EK-2). Ölçeklere dayalı verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırma kapsamında bulunan öğretmenler belirlenmiş, sonrasında bu öğretmenlerle iletişime geçilerek uygulamanın yapılabilmesi için uygun zaman ve yer belirlemesi yapılmış, belirlenen plan doğrultusunda ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında verilerin toplanması için Dweck (2000) tarafından yetişkinler için geliştirilen Beyaztaş ve Hymer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Zihniyet Teorisi Ölçeği’’ kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı verilerin toplanması sürecinde araştırma kapsamında yer alan öğretmenler belirlenmiş, sonrasında ise araştırmanın mahiyeti açıklanarak gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılmak istendiği ifade edilmiş, görüşmeye gönüllü katılmak isteyen öğretmenlerle yer ve zaman konusunda planlamalar yapılmış, belirlenen program hususunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, ‘*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları nedir?*’ sorusuna yanıt aramaya yönelik olup bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ilişkin betimsel puanlar sunulmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ilişkin ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırılmaya dayalı olarak verilmiştir. Çalışmaya katılan 197 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Tablo 3.1’de sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ilişkin toplam ortalama puanları, standart sapmaları, ranjı, ortancası, çarpıklık ve basıklığı sunulmuştur.

Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Algısı Ölçeği Puanlarının Ortalama, Standart Sapma, Ranj, Ortanca, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Zihniyet Algısı	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
Sabit	197	17,49	4,81	18	20	-0,93	0,43
Zihniyet Gelişen		16,60	4,40	17	20	-0,43	-0,01
Zihniyet							

Tablo 3.1 incelendiğinde, sabit zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 17,4 olduğu, gelişen zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamasının ise 16,6 olarak belirlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları zihniyet algılarına göre tespit edilen ortalamalar neticesinde; sabit zihniyete sahip olan öğretmenlerin ortalamalarının,

gelişen zihniyete sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek çıktığı gözlemlenmiştir.

Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde; hesaplanan bağıl değişkenlik katsayısı sabit zihniyet için 27,50, gelişen zihniyet için ise 26,50 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakıldığında ise sabit zihniyet için -0,93, gelişen zihniyet için ise -0,43 olarak bulunmuştur ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında biraz uzakta yer aldığından her iki zihniyet algısı için dağılımın simetrik dağılımdan biraz uzak olduğu söylenebilir. Basıklık katsayılarına bakıldığında sabit zihniyet için 0,43, gelişen zihniyet için ise -0,01 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre her iki zihniyet algısı için dağılımın basık olduğu söylenebilmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna odaklanmaktadır. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin sabit ve gelişen zihniyet ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecinde verilerin analiz için uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik kontrolü gerçekleştirilmiş ve verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Ortaya konulan istatistiksel bulgular Tablo 3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Zihniyet Algıları	N	$\bar{x}$	ss	T	sd	p
Sabit Zihniyet	197	17,49	4,81	2,28	196	0,02
Gelişen Zihniyet		16,60	4,40			

Tablo 3.2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları zekâ zihniyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t[196] = 2,288$; $p < ,05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda, anlamlı farklılığın sabit zihniyet lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Test sonucu hesaplanan ve Cohen’s d formülü kullanılarak yapılan hesaplamada etki büyüklüğü $d = 0,16$ bulunmuştur. Bu durum farkın çok küçük olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘ Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?’’ sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel puanlara yer verilmiştir. Alt problem sorusuna ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre betimsel istatistik verileri Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Zihniyet Algısı	Cinsiyet	Yüzdelik Dilim	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Sabit	Kadın	55,3	109	17,46	4,56
Zihniyet	Erkek	44,7	88	17,53	5,13
Gelişen	Kadın	55,3	109	16,11	4,21
Zihniyet	Erkek	44,7	88	17,21	4,56

Tablo 3.3 incelendiğinde sabit zihniyete sahip erkek öğretmenlerin ortalaması 17,5, gelişen zihniyete sahip erkek öğretmenlerin ortalaması ise 17,2 olarak görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre erkek sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyete ilişkin ortalamalarının gelişen zihniyete ilişkin ortalamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sabit zihniyete sahip kadın öğretmenlerin ortalaması 17,4, gelişen zihniyete sahip kadın öğretmenlerin ortalaması ise 16,1 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin sabit zihniyetine ilişkin ortalamalarının, gelişen zihniyete ilişkin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sabit ile gelişen zihniyetin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Zekâ Algılarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Zihniyet Algıları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	T	sd	p
Sabit Zihniyet	Kadın	109	17,46	4,56	-0,09	195	0,92
	Erkek	88	17,53	5,13			
Gelişen Zihniyet	Kadın	109	16,11	4,21	-1,76	195	0,07
	Erkek	88	17,21	4,56			

p < 0.05

Tablo 3.4 incelendiğinde, kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet anlayışı, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[195]=-0,095$; $p>,05$). Aynı şekilde kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet anlayışı, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[195]=-1,763$; $p>,05$).

Her iki cinsiyetin kendi içlerinde farklı zihniyet algılarına göre farklarının olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Zekâ Algılarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Zihniyet Algısı	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kadın	Sabit Zihniyet	109	17,46	4,56	108	-2,51	0,01
	Gelişen Zihniyet		16,11	4,21			
	Sabit Zihniyet		17,53	5,13			
Erkek	Gelişen Zihniyet	88	17,21	4,56	87	-0,56	0,57
	Sabit Zihniyet						
	Gelişen Zihniyet						

Tablo 3.5 incelendiğinde hem sabit zihniyete hem de gelişen zihniyete sahip olan kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir ($t[108]=-2,51$; $p<,05$). Kadın öğretmenler arasındaki anlamlı fark sabit zihniyete yönelik olarak çıkmıştır.

Tablo 3.5'in incelenmesi devam ettiğinde hem sabit zihniyete hem de gelişen zihniyete sahip olan erkekler öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir ($t[87]=-0,56$; $p>,05$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, yaş faktörüne göre değişmekte midir?’’ sorusuna cevap vermeye yönelik bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının yaş faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel puanlara yer verilmiştir. Alt problem sorusuna ilişkin çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Zihniyet Algısı	Yaş Aralığı	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
	21 - 30	83	17,46	4,61	-1,10	1,29
Sabit	31 - 40	89	17,80	4,85	-1,04	0,60
Zihniyet	41 - 50	18	16,27	5,27	-0,38	-0,72
	51 ve üzeri	7	16,80	2,51	0,01	-1,25
	21 - 30	83	16,26	3,97	-0,04	-0,58
Gelişen	31 - 40	89	17,02	4,94	-0,73	0,24
Zihniyet	41 - 50	18	16,27	3,87	-0,49	0,43
	51 ve üzeri	7	16,50	1,94	0,02	-1,75

Tablo 3.6'daki veriler incelendiğinde 21 ile 30 yaş arasında toplam 83 kişi; 31 ile 40 yaş arasında toplam 89 kişi; 41-50 yaş arasında toplam 18 kişi; 51 ile 60 yaş arasında toplam 4 kişi; 61 yaş ve üzeri yaş arasında toplam 3 kişi çalışmaya katılmışlardır.

İlgili alt problem kapsamında, farklı yaş gruplarındaki gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenlerin betimsel istatistik verileri Tablo 10'da sunulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri genellikle -1 ile +1 aralığında olup istisnai durum olarak hem sabit hem de gelişen zihniyette yer alan 51 yaş ve üzeri olan kişilerin çarpıklık ile basıklık değerleri idealden biraz uzak çıkmıştır.

Tablo 3.6 incelendiğinde sabit zihniyete sahip öğretmenler arasında 21–30 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 17,4, 31–40 yaş aralığındakilerin ortalaması 17,8, 41–50 yaş aralığındakilerin ortalaması 16,2, 51 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalaması ise 16,8 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyete sahip olma durumu göz önüne alındığında, 31–40 yaş grubundaki kişilerin ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.6 incelendiğinde gelişen zihniyete sahip öğretmenler arasında 21–30 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 16,26, 31–40 yaş aralığındakilerin ortalaması 17,0, 41–50 yaş aralığındakilerin ortalaması 16,27, 51 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalaması ise

16,5 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyete sahip olma durumu göz önüne alındığında, 31–40 yaş grubundaki kişilerin ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, gelişen zihniyete ait p değeri 0,11 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, sabit zihniyete dair p değeri 0,61 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin yaş faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını yapmak üzere Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 3.7’de Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin yaş faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.7: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Yaş Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Wilks’ Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P
0,98	0,542	6,0	384,00	0,776

p<0.05

p<0.01

Tablo 3.7 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yaş değişkenine göre almış olduğu puanların ortalamasının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda değeri ,983, F=0,542, p<0.05).

Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu zihniyetlerin yaş faktörüne ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrar ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8:Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Yaş Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gelişen					
Zihniyet	3795,11	196	19,51	0,48	0,69
Toplamı					
Sabit					
Zihniyet	4539,24	196	23,24	0,75	0,52
Toplamı					

Tablo 3.8 incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, mesleki kıdem yılı faktörüne göre değişmekte midir?*" sorusunu yanıtlamaya yöneliktir ve bu kapsamda öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algısı Betimsel Verileri

Meslekteki Kıdem Yılı	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dilim
1 – 5	81	41,1
6 – 10	58	29,4
11 – 15	22	11,2

Tablo 3.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algısı Betimsel Verileri (Devamı)

16 – 20	23	11,7
21 ve üzeri	13	6,6
Toplam	197	100,0

Tablo 3.9'daki veriler incelendiğinde; meslekte 1 – 5 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 81 olup yüzdelik % 41,1 olarak hesaplanmıştır. 6 – 10 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 58 olup yüzdelik % 29,4 olarak belirlenmiştir. 11 – 15 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 22 olup yüzdelik % 11,2'ye karşılık gelmektedir. 16 – 20 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 23 olup yüzdelik % 11,7 düzeyindedir. 21 ve üzeri yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 13 olup yüzdelik % 6,6 olarak ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının mesleki kıdem yılı faktörüne göre değişip değişmediğine dair olan alt problem sorusuna ilişkin gelişen ve sabit zihniyete sahip öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Zihniyet Algısı	Mesleki Kıdem Yılı	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Gelişen Zihniyet	1 - 5	81	16,20	4,41	-0,16	-0,40
	6 - 10	58	17,13	4,22	-0,51	0,44
	11 - 15	22	16,68	3,46	-0,51	0,09
	16 – 20	23	16,34	6,03	-0,69	-0,51
	21 ve üzeri	13	17,50	3,31	0,24	-0,78
Sabit Zihniyet	1 - 5	81	17,55	4,69	-1,08	1,14
	6 - 10	58	17,94	4,61	-1,07	0,94
	11 - 15	22	16,63	4,91	-1,12	1,14

Tablo 3.10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları (Devamı)

16 – 20	23	18,56	4,49	-0,85	0,15
21 ve üzeri	13	14,69	6,16	0,23	-1,35

Tablo 3.10 incelendiğinde gelişen zihniyete sahip öğretmenler arasında 1–5 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 16,20, 6–10 yıl aralığındakilerin ortalaması 17,1, 11–15 yıl aralığındakilerin ortalaması 16,68, 16–20 yıl aralığındakilerin ortalaması 16,3, 21 ve üzeri yıl aralığındakilerin ortalaması ise 17,5 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyete sahip olma durumu göz önüne alındığında, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip kişilerin ortalamasının diğer yıl gruplarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.10 incelendiğinde sabit zihniyete sahip öğretmenler arasında 1–5 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 17,55, 6–10 yıl aralığındakilerin ortalaması 17,9, 11–15 yıl aralığındakilerin ortalaması 16,63, 16–20 yıl aralığındakilerin ortalaması 18,5, 21 ve üzeri yıl aralığındakilerin ortalaması ise 14,69 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyete sahip olma göz önüne alındığında, 16 – 20 yıl mesleki kıdem yılına sahip kişilerin ortalamasının, diğer yıl gruplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir.

Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, gelişen zihniyete dair p değeri 0,03 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Öte yandan, ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, sabit zihniyete dair p değeri 0,43 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını yapmak üzere Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 3.11’de Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin yaş faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA

sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.11: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P
0,95	1,203	8,0	382,00	0,29

p<0.05, p<0.01

Tablo 3.11 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre almış olduğu puanların ortalamasının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks' Lambda değeri ,951, F=1,203, p>05).

Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu zihniyetlerin mesleki kıdem yılı faktörüne ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrar ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 3.12'de verilmiştir

Tablo 3.12: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Mesleki Kıdem Yılı Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gelişen					
Zihniyet	3795,11	196	19,59	0,41	0,79
Toplamı					
Sabit					
Zihniyet	4539,24	196	22,82	1,71	0,14
Toplamı					

Tablo 3.12 incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, çalıştıkları sınıf düzeyi faktörüne göre değişmekte midir?*” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının çalıştıkları sınıf düzeyi faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel puanlara yer verilmiştir. İlgili alt problem sorusuna ilişkin çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları sınıf türlerine ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışılan Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dilim
1. Sınıf	50	25,4
2. Sınıf	40	20,3
3. Sınıf	52	26,4
4. Sınıf	42	21,3
Birleştirilmiş Sınıf	13	6,6
Toplam	197	100,0

Tablo 3.13’teki veriler incelendiğinde; müstakil sınıf olarak 1. sınıfta çalışan kişi sayısı 50 olup yüzde %25,4 olarak hesaplanmıştır. 2. sınıfta çalışan kişi sayısı 40 olup yüzde %20,3 olarak belirlenmiştir. 3. sınıfta çalışan kişi sayısı 52 olup yüzde %26,4 düzeyindedir. 4. sınıfta çalışan kişi sayısı 42 olup yüzde %21,3 olarak ifade edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf düzeyinde tablo incelendiğinde; kişi sayısı 13 olup yüzde %6,6 olarak görülmektedir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, kişi sayısı ve yüzdelik dilim açısından çalışmada en fazla katılım gösterilen sınıf düzeyinin 3. sınıf olduğu gözlemlenmiştir.

İlgili alt problem sorusuna ilişkin gelişen ve sabit zihniyet algısına sahip öğretmenlerden farklı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin betimsel istatistik verileri Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

Tablo 3.14: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Zihniyet Algısı	Çalışılan Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Gelişen Zihniyet	1. Sınıf	50	17,74	3,75	-0,01	-0,74
	2. Sınıf	40	16,42	4,24	0,21	-1,19
	3. Sınıf	52	15,76	4,56	-0,51	0,20
	4. Sınıf	42	16,80	4,26	-0,79	0,70
	Birleştirilmiş Sınıf	13	15,46	6,27	-0,47	-0,82
Sabit Zihniyet	1. Sınıf	50	18,32	4,09	-0,67	0,11
	2. Sınıf	40	17,10	5,07	-1,15	1,14
	3. Sınıf	52	16,90	5,21	-0,56	-0,40
	4. Sınıf	42	17,61	4,89	-1,43	1,28
	Birleştirilmiş Sınıf	13	17,53	4,85	-0,53	0,35

Tablo 3.14 incelendiğinde gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında 1. sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 17,74, 2. sınıfta çalışanların ortalaması 16,42, 3. sınıfta çalışanların ortalaması 15,76, 4. sınıfta çalışanların ortalaması 16,80, birleştirilmiş sınıfta çalışanların ortalaması ise 15,4 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyet algısına sahip olma göz önüne alındığında, 1. Sınıfta çalışan kişilerin ortalamasının, diğer sınıf düzeylerinin ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.14 incelendiğinde sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında 1. sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 18,32, 2. sınıfta çalışanların ortalaması 17,10, 3. sınıfta çalışanların ortalaması 16,90, 4. sınıfta çalışanların ortalaması 17,61, birleştirilmiş sınıfta çalışanların ortalaması ise 17,53 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyet algısına sahip olma göz önüne alındığında, 4. sınıfta çalışan kişilerin ortalamasının, diğer sınıf düzeylerinin ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri genellikle -1 ile +1 aralığında olup istisnai olarak da bazı değerlerde bu değer aralıklarına yakın bir dağılım gösterdiği için veriler normal

dağılım göstermektedir.

Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, gelişen zihniyete dair p değeri 0,01 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Öte yandan, ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, sabit zihniyete dair p değeri 0,57 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin çalışılan sınıf düzeyi faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını yapmak üzere Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 3.15'te Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin çalışılan sınıf düzeyi faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.15: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Çalışılan Sınıf Düzeyi Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P
0,96	0,91	8,0	382,00	0,50

p<0.05

p<0.01

Tablo 3.15 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları sınıf düzeyi değişkenine göre almış olduğu puanların ortalamasının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks' Lambda değeri ,963, F=0,915, p>05).

Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu zihniyetlerin çalışılan sınıf düzeyi faktörüne ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrar ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Çalışılan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gelişen					
Zihniyet	3795,11	196	19,13	1,57	0,18
Toplamı					
Sabit					
Zihniyet	4539,24	196	23,33	0,63	0,63
Toplamı					

Tablo 3.16 incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyet algısına sahip farklı sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyet algısına sahip farklı sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, çalıştıkları yer faktörüne göre değişmekte midir?*" sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının çalıştıkları yere göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel puanlara yer verilmiştir.

Alt problem sorusuna ilişkin çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları çalıştıkları yer faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 3.17'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yer Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışılan Yer	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dilim
İlçe	101	51,3
Belde / Köy	96	48,7
Toplam	197	100,0

Tablo 3.17’deki veriler incelendiğinde; ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 101 olup %51,3’lük yüzdelik dilimi kapsamaktadırlar. Belde ya da köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 96 olup %48,7’lik bir yüzdelik dilimi kapsamaktadırlar. Bu noktada ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısının belde ya da köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili alt problem sorusuna ilişkin gelişen ve sabit zihniyet algısına sahip öğretmenlerin çalıştıkları yerlere ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yer Faktörüne Göre Zekâ Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Zihniyet Algısı	Çalışılan Yer	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Gelişen Zihniyet	İlçe	101	16,54	4,59	-0,52	0,06
	Belde / Köy	96	16,66	4,20	-0,32	-0,14
Sabit Zihniyet	İlçe	101	17,43	4,91	-0,73	-0,10
	Belde / Köy	96	17,56	4,70	-1,17	1,20

Tablo 3.18 incelendiğinde gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında görev yaptıkları yer ilçede olanların ortalaması 16,54, belde veya köyde olanların ortalaması ise 16,66 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında belde ya da köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması, ilçede çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Tablo 3.18 incelendiğinde sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında görev yaptıkları yer ilçede olanların ortalaması 17,43, belde veya köyde olanların ortalaması ise 17,56 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında belde ya da köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması, ilçede çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri genellikle -1 ile +1 aralığında olup istisnai olarak da bazı değerlerde bu değer aralıklarına yakın bir dağılım gösterdiği için veriler normal dağılım göstermektedir.

Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, gelişen zihniyete ait p değeri 0,52 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış, sabit zihniyete dair p değeri 0,61 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin çalışılan yer faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını yapmak üzere Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 3.19’da Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına sahip olan öğretmenlerin çalışılan yer faktörüne ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.19: Gelişen ve Sabit Zihniyet Algısına Sahip Öğretmenlerin Çalışılan Yer Faktörüne İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P
1,000	0,02	2,0	194,00	0,97

p<0.05

Tablo 3.19 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yer değişkenine göre almış olduğu puanların ortalamasının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks' Lambda değeri 1,000, F=0,028, p>05).

Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu zihniyetlerin çalışılan yer faktörüne ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrar ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20: Sınıf Öğretmenlerinin Zihniyetlerinin Çalışılan Yer Faktörüne Göre Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Zihniyet Algısı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gelişen Zihniyet	3795,11	196	19,45	0,03	0,84
Sabit Zihniyet	4539,24	196	23,36	0,03	0,85

Tablo 3.20 incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyete sahip farklı yerlerde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan iki gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyete sahip farklı yerlerde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan iki gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Bununla birlikte, nicel verilerin analizi dışında nitel veriler de araştırmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın nitel verilerine ilişkin analiz sonuçları aşağıda paylaşılmıştır.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

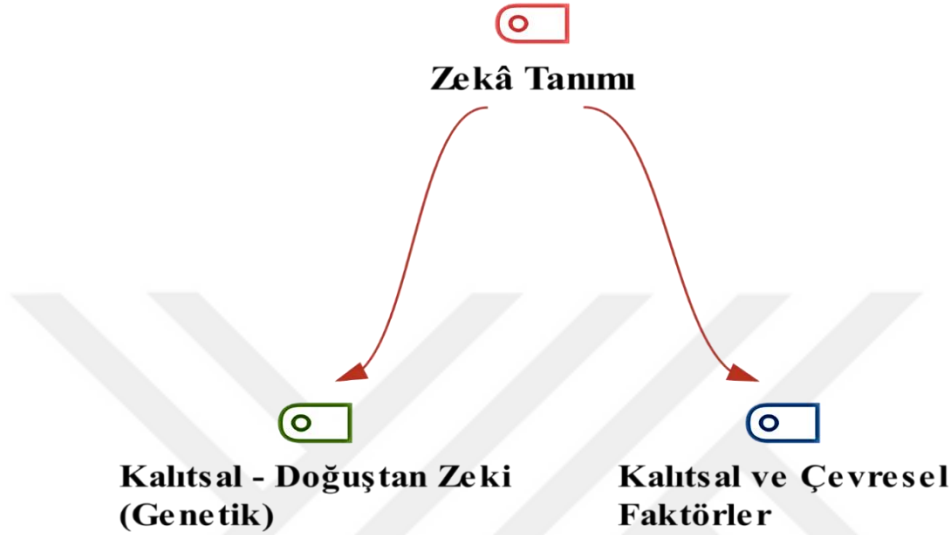
Araştırmanın sekizinci alt problemi '*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?*' sorusuna verilen cevaplara yönelik olup bu doğrultuda dört (4) tane tema belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etken eden faktörlere ilişkin görüşlerini belirttikleri temalar ise şunlardır: Zekâ Tanımı, Zekâ Göstergesi, Gelişen Zihniyet ve Sabit Zihniyet temalarıdır.

3.8.1. Zekâ Tanımı Teması

Araştırmanın sekizinci alt problemi, '*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları ve bu algıları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini*' incelemeyi amaçlamaktadır. "Zekâ Tanımı" temasına ilişkin kodlar, Şekil 3.1'de ve bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri ile bu görüşlere ait frekans ve yüzdeleri içeren değerler Tablo 3.21'de

belirtilmiştir. Bütün kodlar sabit zihniyete sahip öğretmenler için ayrı, gelişen zihniyete sahip öğretmenler için ayrı olacak şekilde kodlanmış, Tablo 3.21’de ayrı başlıklar halinde gösterilmiştir.

Şekil 3.1: Zekâ Tanımı Temasına İlişkin Kodları İçeren Şekil



Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, “Zekâ Tanımı” temasına ilişkin; Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik) ve Kalıtsal ve Çevresel Faktörler olmak üzere toplam iki (2) tane koda ulaşılmıştır. Tablo 3.21’de ise ilgili kod verilmiştir.

Tablo 3.21: "Zekâ Tanımı" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzdelere Değerleri

TEMA	KODLAR	Gelişen Zihniyete Sahip Öğretmenler	Sabit Zihniyete Sahip Öğretmenler
		f (n:5) %	f (n:5) %
Zekâ Tanımı	Kalıtsal ve Çevresel Faktörler	2 40	1 20
	Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik)	3 60	4 80

Tablo 3.21 incelendiğinde, gelişen zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin zekâyı algılayış biçimlerinden benimsedikleri zekâ tanımı dikkate alındığında; öğretmenlerin

2'si (%40) zekâyı tanımlarken kalıtsal ve çevresel faktörleri baz alırken, öğretmenlerden 3'ü (%60) ise zekâyı tanımlarken kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) olma faktörünü baz almıştır. Sabit zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin zekâyı algılayış biçimlerinden benimsedikleri zekâ tanımı; öğretmenlerin 1'i (%20) kalıtsal ve çevresel faktörlere zekâ tanımı bağlarken, öğretmenlerden 4'ü (%80) kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) olarak zekâyı tanımladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre kalıtsal ve çevresel faktörlere göre zekâyı daha fazla tanımlamışlardır. Öte yandan sabit zihniyete sahip öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere göre zekâyı kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) olarak daha fazla tanımlamışlardır.

Sabit ve gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin “Zekâ Tanımı” koduna ilişkin algılarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla, ilgili kodlara yönelik katılımcı görüşlerinden seçilmiş alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Alıntılarda G harfi *gelişen zihniyete*, S harfi ise *sabit zihniyete* sahip öğretmenleri temsil etmektedir.

3.8.1.1. Kalıtsal ve Çevresel Faktörler Kodu

Öğretmenlerin zekânın hem genetik faktörlerle doğuştan geldiğini hem de çevresel koşullar yoluyla geliştirilebileceğini vurguladıkları görüşler, bu kod altında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşıma örnek teşkil eden katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Bu soruya tek yönden cevap verileceğini düşünmüyorum, şöyle ki örnek vereyim: Hem kalıtımla âlâkalı, anneden ve babadan geçen bir şey olduğunu da düşünüyorum hem de var olan zekânın ne kadar geliştirildiğiyle de âlâkalı. Yani ben hem kalıtımın hem de çevrenin etkili olduğunu düşünüyorum.”

S2:

“Yaşadığı çevreye borçludur. Anne ve babasına borçludur. Kalıtsal da olabilir. Aynı zamanda öğrencinin yaşadığı çevrede, coğrafya kaderdir dediğimiz noktaya basıyoruz. Yani öğrencinin gördüğü eğitim de çok etkilidir o çocuğun zekâsı üzerine.”

3.8.1.2. Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik) Kodu

Öğretmenlerin zekâyı tamamen kalıtsal ve doğuştan gelen, bireyin kontrolü dışında şekillenen sabit bir özellik olarak tanımladıkları ifadeler bu kod altında toplanmıştır. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

G2:

“Ben genetiğe borçlu olduğumu düşünürüm. Yani bana göre genetikten gelir. Ailedeki zekâ neyse öğrenciye de o yansıyor.”

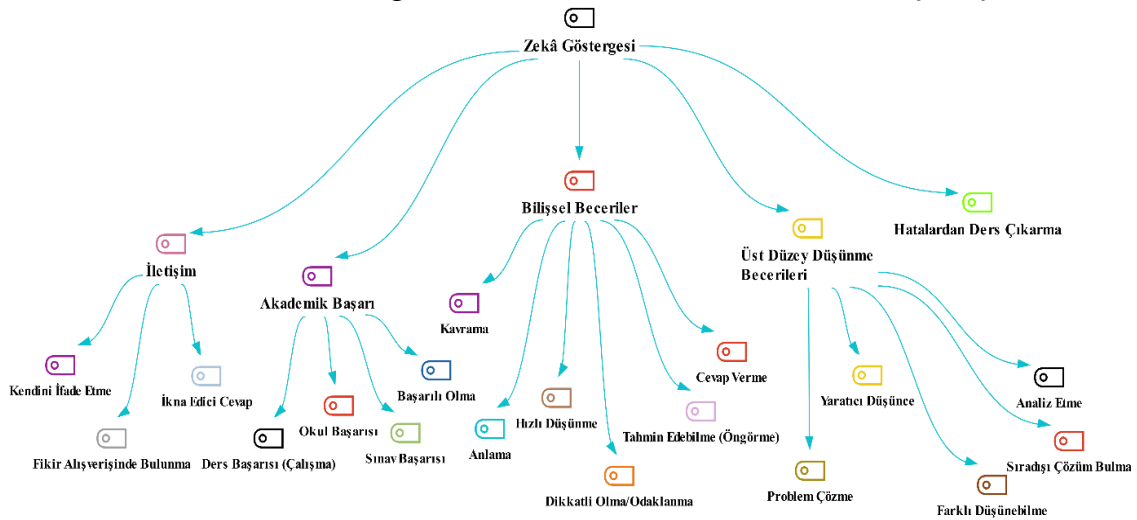
S4:

“Bence zekânın kaynağı genetik olabilir. Yani aileden geldiğini, anne veya babadan. Bana kalırsa insan, doğuştan zeki olarak dünyaya geliyor. Yani bence zekâ, aileden aktarılan bir özellik.”

3.8.2. Zekâ Göstergesi Teması

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna yöneliktir. Bu bağlamda, “Zekâ Göstergesi” temasına ilişkin kodlar Şekil 3.2’de; öğretmenlerin bu temaya yönelik görüşleri ile görüşlere ait frekans ve yüzdeler ise Tablo 3.22’de sunulmuştur. Bütün kodlar sabit zihniyete sahip öğretmenler için ayrı, gelişen zihniyete sahip öğretmenler için ayrı olacak şekilde kodlanmış, Tablo 3.22’de ayrı başlıklar halinde gösterilmiştir.

Şekil 3.2: Zekâ Göstergesi Temasına Ait Kod ve Alt Kodlara İlişkin Şekil



Şekil 3.2’de de görüldüğü üzere, “Zekâ Göstergesi” temasına ilişkin; İletişim,

Akademik Başarı, Bilişsel Beceriler, Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Hatalardan Ders Çıkarma adı altında toplam beş (5) koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan İletişim, Akademik Başarı, Bilişsel Beceriler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri kendi altlarında alt kodlara ayrılmaktadır. İletişim kodu: İkna Edici Cevap, Kendisini İfade Etme ve Fikir Alışverişinde Bulunma alt kodları olmak üzere toplam üç (3) alt koda ayrılmaktadır. Akademik Başarı kodu; Okul Başarısı, Ders Başarısı (Çalışma), Sınav Başarısı ve Başarılı Olma alt kodları olmak üzere toplam dört (4) alt koda ayrılmaktadır. Bilişsel Beceriler kodu: Kavrama, Anlama, Hızlı Düşünme, Dikkatli Olma/Odaklanma, Tahmin Edebilme (Öngörme) ve Cevap Verme alt kodları olmak üzere altı (6) alt koda ayrılmaktadır. Son olarak Üst Düzey Düşünme Becerileri kodu; Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme, Sıra dışı Çözüm Bulma, Farklı Düşünebilme ve Analiz Etme alt kodları olmak üzere toplam beş (5) alt koddan oluşmaktadır. İlgili veriler Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22: "Zekâ Göstergesi" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri

TEMA	KODLAR	ALT KODLAR	Gelişen		Sabit	
			Zihniyete Sahip Öğretmenler		Zihniyete Sahip Öğretmenler	
			f (n:5)	%	f (n:5)	%
Zekâ Göstergesi	İletişim	Kendini İfade Etme	5	100	4	80
		Fikir Alışverişinde Bulunma	4	80	3	60
		İkna Edici Cevap	1	20		
	Akademik Başarı	Çalışma	5	100	2	40
		Sınav Başarısı	4	80	5	100
		Anlama	2	40		
	Bilişsel Beceriler	Kavrama	2	40	3	60

Tablo 3.22: "Zekâ Göstergesi" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri (Devamı)

	Hızlı Düşünme	2	40	2	40
	Dikkatli	1	20	2	40
	Olma/Odaklanma				
	Tahmin			2	40
	Etme/Öngörme				
	Doğru Cevap			1	10
	Verme				
Üst Düzey	Analiz Etme			1	20
Düşünme	Yaratıcılık	2	40	1	20
Becerileri	Problem Çözme	2	40		
Hatalardan				1	20
Ders Çıkarma					

Tablo 3.22 incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin zekâ göstergesi özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 5'i (%100) iletişim, 4'ü (%80) akademik başarı, 2'si (%40) bilişsel beceriler, 2'si (%40) üst düzey düşünme becerileri ve son olarak 1'i (%20) hatalardan ders çıkarma olarak belirtmişlerdir. Sabit zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin zekâ göstergesi özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 5'i (%100) iletişim, 5'i (%100) akademik başarı, 3'ü (%60) bilişsel beceriler, 2'si (%40) üst düzey düşünme becerileri ve son olarak 1'i (%20) hatalardan ders çıkarma olarak belirtmişlerdir olarak belirtmişlerdir.

Tablo 3.22 incelendiğinde; görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin zekâ göstergesi teması, iletişim kodu altındaki kendini ifade etme, fikir alışverişinde bulunma ve ikna edici cevap alt kodlarına ilişkin frekans değerleri verilmiştir. Buna göre; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin 5'i (%100) kendini ifade etme, 4'ü (%80) fikir alışverişinde bulunma ve 1'i (%20) ikna edici cevap olarak belirleyip iletişim kodu altında değerlendirmiştir. Sabit zihniyete sahip öğretmenlerin 4'ü (%80) kendini ifade etme, 3'ü (%60) fikir alışverişinde bulunma olarak belirleyip iletişim kodu altında değerlendirmiştir.

Tablo 3.22 incelendiğinde; görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin zekâ göstergesi teması, üst düzey düşünme becerileri kodu altındaki analiz etme, yaratıcı/sıra dışı çözüm,

ikna edici cevap, problem çözme, yaratıcı düşünce ve farklı düşünebilme alt kodlarına ilişkin frekans değerleri verilmiştir. Buna göre; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin 1'i (%20) ikna edici cevap, 2'si (%40) problem çözme, 1'i (%20) yaratıcı düşünce ve 1'i (%20) farklı düşünebilme olarak belirleyip üst düzey düşünme becerileri kodu altında değerlendirmiştir. Sabit zihniyete sahip öğretmenlerin 1'i (%20) analiz etme, 1'i (%20) yaratıcı/sıra dışı çözüm olarak belirleyip üst düzey düşünme becerileri kodu altında değerlendirmiştir.

Tablo 3.22 incelendiğinde; görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin zekâ göstergesi teması, akademik başarı kodu altındaki ders başarısı (çalışma), okul başarısı, sınav başarısı ve başarılı olma alt kodlarına ilişkin frekans değerleri verilmiştir. Buna göre; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin 4'ü (%80) ders başarısı (çalışma), 2'si (%40) okul başarısı, 2'si (%20) sınav başarısı ve 1'i (%20) başarılı olma olarak belirleyip akademik başarı kodu altında değerlendirmiştir. Sabit zihniyete sahip öğretmenlerin 2'ü (%40) ders başarısı (çalışma), 3'ü (%60) okul başarısı, 2'si (%40) sınav başarısı olarak belirleyip akademik başarı kodu altında değerlendirmiştir.

Sabit ve gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin “Zekâ Göstergesi” koduna ilişkin algılarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla, ilgili kod ve alt kodlara yönelik katılımcı görüşlerinden seçilmiş alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.8.2.1. İletişim Kodu – Kendini İfade Etme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin düşüncelerini açık ve etkili bir biçimde ifade edebilme becerisiyle ilişkilendirdikleri görüşler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu yaklaşıma örnek teşkil eden katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G3:

“Arkadaşlarım beni kavrama yeteneği yüksek biri olarak nitelendiriyor. Bu kaniya sürekli sohbetlerde ya da eğitimle ilgili şeyler konuşulduğu zamanlar sorulan sorularda verdiğim cevaplardan, kendimi, düşüncelerimi ifade edişimden kaynaklanıyor.”

S1:

“...Yine yarışmadan örnek vereyim. Yarışmada mesela kritik yerlerde sorumluluk alıp cevapları takımım adına ifade edip ben söylüyordum ve doğru cevap olduğundan emin bir şekilde söylediğim için kendime olan güvenim fazla idi ve bu da benim zeki hissetmeme sebep oluyordu. Yani bu olay da çok sıcak, daha dün yaşanmıştı. Söylemeden edemezdim.”

3.8.2.2. İletişim Kodu – Fikir Alışverişinde Bulunma Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin başkalarıyla düşünce paylaşımında bulunabilme, farklı bakış açılarını anlayabilme ve ortak akıl yürütebilme yetisiyle ilişkilendirdikleri ifadeler bu alt kod kapsamında ele alınmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

G5:

“Meslektaşlarım bence beni bilişsel yetenek açısından yeterli seviyede tanımlarlardı. Derslerimizi takip ediyorlar, çünkü küçük bir okulda çalışıyorum. Herhangi bir konuda fikir alışverişinde bulunuyoruz.”

S5:

“Eşimle beraber ailesiyle birlikte bir konuya dair bir şeye çözüm odaklı bir şeyler üretmemiz gerekiyordu, haliyle bu konu hakkında birbirimizin fikirlerine başvuruyorduk. Kimse bu konuda bir şeyler söyleyememişti. Ben de aniden bir çözüm üretmiştim. Bu noktada da ben bir şeyler söyledim ve bu fikrim kabul gördü.”

3.8.2.3. İletişim Kodu – İkna Edici Cevap Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin karşısındaki kişiyi mantıklı ve tutarlı ifadelerle ikna edebilme becerisi üzerinden tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

G1:

“Şöyle: şimdi her çocuğun verdiği cevap benim için önemli ama bunun sorduğu soru ile âlâkalı olması, yani o bağlantıyı kurması gerekiyor. Şimdi ben işte matematikle ilgili bir şey sorduğumda Türkçe ile ilgili bir cevap

vermesi... Yani açık konuşmak gerekirse bu kadar idealist biri değilim. Mesela Sosyal Bilgiler ya da Hayat Bilgisi'nde daha çok sohbet ederek o dersi ilerletmeyi çok seviyorum. Bunu çocukların akıllarında daha çok kalıcı olduğunu düşünüyorum. Onların verdiği her cevap benim için çok önemli. Çünkü çok farklı bakış açıları ortaya çıkıyor ve ben sorduğum soruya gelen cevabın, destekleyici bir etkiye sahip olmasını istiyorum. Yani ezbere bir cevap kabul etmiyorum. Genelde şöyle diyorum: Tamam, böyle bir cevap veriyorsun, beni ikna et, neden böyle düşünüyorsun? bana bunu savun diyorum. Örneğin: bana diyor ki: $5 \times 2 = 10$. Tamam, beni ikna et, bana bunu çöz demek aslında. Sözel derslerde daha yararı oluyor.”

3.8.2.4. Akademik Başarı Kodu – Çalışma Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin akademik başarıya ulaşmak için gösterdiği çaba, sistemli çalışma ve öğrenmeye yönelik gayretle ilişkilendirdikleri ifadeler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu yaklaşıma örnek teşkil eden katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

G2:

“Değişmekten ziyade zekâsını kişi geliştirebilir diye düşünüyorum. Örneğin kendini çalışarak geliştirebilir, belirli bir seviyeye getirebilir. Ben kendimden misal vereyim: öyle zeki biri değilim ama çalışarak başardım hayatımda gerçekleştirdiklerimi. Yani tüm bunlar, çalışmanın eseri.”

S3:

“Şöyle söyleyeyim: Ben bunu çalışmaya bağlayacağım. Ben 40 yaşındayım. Yaptığım en zekice hareket, bundan iki sene önce çalıştığım iş yerimi satmam ve oturup dersimi çalışıp öğretmen olarak atanmamdı. Bunu zekâyâ bağlarsan eğer bu almış olduğum doğru bir karar. Her ne kadar bağlaşıp kuramasak da bu durum olabilir. Çünkü ben 40 yaşındayım. 14 senedir üniversiteden mezun olmuşum. Geçen senelerde bundan iki sene evvel işimi, hepsini sattım her şeyimi. Oturdum, dersime çalıştım. 40 yaşında oturdum, ders çalıştım ve buradayım şimdi.”

3.8.2.5. Akademik Başarı Kodu – Sınav Başarısı Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, öğrencilerin özellikle yazılı sınavlar ve testlerde elde ettikleri başarılar üzerinden tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında ele alınmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G2:

“KPSS sınavında başarılı olup öğretmen olarak atandığım olayı, en son kendimi zeki hissettiğim bir durum olarak örnek gösterebilirim. Böyle düşünmemdeki neden ise zekâyı biz sürekli herhangi bir sınavdaki sonucumuzun başarısına göre değerlendirdiğimiz için ben kendimi en son 2023 KPSS sınavında başarılı olduğumda zeki olarak addettim.”

S1:

“Kendimi hem zeki olarak görüyor hem de çalışkan olarak nitelendiriyorum. Küçüklükten beri futbol spor dalı ile uğraştım. Lisanslı olarak da 11 ve 12 yıl süre zarfında. Doğru dürüst ders çalışmadım. Hep spor ile uğraştım. Mahallede arkadaşlarla beraber oynadık. Ama derste anlatılan konuları dinliyorum, tekrar etmiyorum -bende yoktu-, bir kere dinliyordum, beynime yazıyordum, sonra sınavlarda da başarılı oluyordum yani kazandığımız bölüm yüksek bir bölüm değil ama ders başarıma baktığımda ders çalışmadan bu noktaya gelmemden ötürü kendimi zeki hissediyorum. Ders çalışmadan bu noktalara geldim. Örneğin 3 sene evvel bir öğrencim vardı. Çocuk çok çalışkandı ama biz ona zeki demiyorduk, çalışkan diyorduk. Zeki değildi. Çocuk çalışarak bir yerlere geliyordu, sürekli çalışıyordu. Ama bazıları vardır, hiç ders çalışmaz, bir kere söyler kapar o da zekiliğini gösterir.”

3.8.2.6. Bilişsel Beceriler Kodu – Anlama Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin karşılaştığı bilgileri kavrayabilme, anlamlandırabilme ve yorumlayabilme yetisiyle ilişkilendirdikleri ifadeler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G3:

“Bana göre benim anlama kabiliyetimin yüksek olduğunu düşünüyorlar. Onun için bir şey yapacakları zaman, bir şey edecekleri zaman ilk bana soruyorlar anlama kabiliyetimin yüksek olduğunu düşündükleri için. Bir şeyleri bana danışmalarından. Bence, ben çok zeki olmadığımı düşündüğümü söylemişim ama zekiymişim, zekâma güvenerek...”

G1:

“...Sözel derslerde daha yararı oluyor. İşte bir soru sorduğumda, öğretmenim böyledir diyor, neden böyle? Bunun amacı şu: kitapta gördüğünü ezbere söylemesini istemiyorum, o cevabı veriyorsa cevabı neden verdiğini açıklamasını istiyorum, ezbere konuşmadığını, anlayıp kavradığını belirlemek adına benimle konuşmasını istiyorum.”

3.8.2.7. Bilişsel Beceriler Kodu – Kavrama Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, edinilen bilgileri anlamlandırma ve farklı bağlamlarda uygulama yeteneği olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Şöyle, zeki olduğumu düşünüyorum ama zaman zaman mesela bir şeylerle uğraşmadığım zaman, çok telefonla haşır neşir olduğum zaman fark ediyorum ki gerçekten normalde çok kolay dikkat ettiğim ya da çok çabuk kavradığım şeyleri kavrayamadığımı görüyorum, bu da aslında benim diğer sorulara verdiğim cevapla eş değerde. Yani siz ne kadar zekânızı geliştirmeye yönelirseniz o kadar gelişir bir de ben bunun tek alanda değil birçok alanda da öyle olduğunu düşünüyorum, kişiler için de geçerli tabi bu. Ben zekâ türü olarak diğer insanlarla kıyasladığımda kendimi, her yönden ve konudan olmak üzere kafamın daha çok çalıştığını belirtebilirim.”

S5:

“Çok farklı. Zeki insanların olayları tamamen direkt kavrayabildiğini düşünüyorum. Çalışkanların emek vermesi gerekiyor. Yani onlar bir emek

karşılığında bir şeyleri elde edebiliyor ama zeki insanların o kadar emek vermeden de bir yerlere gelebileceğini ya da daha az çaba sarf ederek elde ettiğini düşünüyorum.’’

3.8.2.8. Bilişsel Beceriler Kodu – Hızlı Düşünme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, karşılaşılan durumlara çabuk ve etkili şekilde tepki verme, hızlı karar alma ve çözüm üretme becerisi olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında ele alınmıştır. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G3:

‘‘İlkokuldaydım, hatırlıyorum. Matematik dersinde öğretmenin sorduğu bir soruyu yani herkesin böyle saatlerce düşünmesine neden olmuştum ama ben bir dakika içinde cevap vermiştim. O an öyle (zeki olduğumu) düşünmüştüm. Öğretmenim de aynı şeyi söylemişti.’’

S1:

‘‘Bu sorunun cevabı bence kişiden kişiye göre değişir. Bunu ben tam olarak bilemem ama yakın çalışma arkadaşlarıma sorarsak bilişsel açıdan iyi derlerdi. Bu kaniya geçenlerde bir yarışma vardı misal. Yarışmada beni kaptan olarak seçmişlerdi. Bilgi konusunda değil de atik, girişken, konuşkan, hızlı, seri, hazır cevaplılığım gibi özelliklerden ötürü kaptan beni tayin etmişlerdi, bu sebeplerden ötürü beni kaptan seçtiklerini düşünüyorum, bu da bilişsel olarak beni iyi nitelendirdikleri anlamına geliyor zannımca.’’

3.8.2.9. Bilişsel Beceriler Kodu – Dikkatli Olma/Odaklanma Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, görev ve sorunlara karşı odaklanma, dikkati sürdürme ve ayrıntılara dikkat etme becerisi olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu yaklaşıma örnek teşkil eden katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Onlar da zeki olduğumu ve istediğim zaman çok daha dikkatli olabildiğimi, üstüne çalıştığımda çok çok daha iyi olduğumu söylerler. Bu kaniya şöyle vardım: Biz konuştuğumuz zaman da geri dönüşlerden kaynaklı da olarak mesela bir olay olduğu zaman ya da ne bileyim bir şeyin üzerine düşünmemiz gerekirken benim daha çok cevap verdiklerini görünce ya da hayır, bakın böyle bir yönü de var dediğim zaman bu kaniya vardıklarını düşünüyorum.”

S4:

“...Örneğin; dün yıl sonuna yaklaştığımız için karnelerle birlikte takdir ve teşekkür belgeleri basılmıştı. Ancak bu belgeler yanlış basılmıştı. Belgenin başlığında teşekkür belgesi yazmış olmasına rağmen belge içerisinde bulunan cümlelerde takdir belgesi ifadesi geçiyordu. Müdür bu belgeleri gösterdiğin kimse farkına varmamıştı, sadece ben bu olayın farkına vardım. O anda kendimi çok mutlu ve zeki hissettim. Dikkatim çok dinçti ve hatayı fark etmiştim. Akabinde de diğer arkadaşlar beni övdüğü için kendimi zeki hissettim. Müdür aslında bu durumu bilerek yapmıştı. Şöyle ki: belgeleri bastıktan sonra o da bu hatayı fark etmiş, sonra da kendince öğretmenlere göstereyim, bakalım kim bu hatayı fark edecek diye düşünerek böyle bir şey gerçekleştirmiş. Direkt baktığım gibi gördüğüm için o an benim için paha biçilemezdi.”

3.8.2.10. Bilişsel Beceriler Kodu – Tahmin Etme/Öngörme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, gelecekteki olayları veya sonuçları önceden tahmin etme ve olası durumları öngörme yeteneği olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

S1:

“Şöyle söyleyeyim: diyelim ki doğru cevap tam olarak söylenmedi ancak yakın bir cevap söylendi, öğrenciyi biraz daha konuşturmaya gayret gösteriyorum. Çocuğun aslında bildiğini hissediyorum ama tam olarak

doğru cevabı çıkartamıyor, söyleyemiyor. Onu biraz daha konuşturarak, ipucu vererek, soruya yaklaştırmak cevabı bulmasını sağlıyorum...’’

S5:

’’Aslında sorduğum sorulara verdikleri cevaplar benim tahmin ettiğim cevaplar. Yani mesela soruyu soruyorum, gelecek olan cevapları önceden tahmin edebiliyorum. Ortalama sorduğum şu soruya şu cevaplar gelir, şöyle cevaplar söyleyecekler şeklinde akıl yürütüyorum. Çok nadiren nereden buldu bu cevabı diye düşünüyorum, bu çok nadir oluyor.’’

3.8.2.11. Bilişsel Beceriler Kodu – Doğru Cevap Verme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, sorulan sorulara doğru ve isabetli yanıtlar verebilme becerisi olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında ele alınmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

S1:

’’Bu sorunun cevabı bence kişiden kişiye göre değişir. Bunu ben tam olarak bilemem ama yakın çalışma arkadaşlarıma sorarsak bilişsel açıdan iyi derlerdi. Bu kaniya geçenlerde bir yarışma vardı misal. Yarışmada beni kaptan olarak seçmişlerdi. Bilgi konusunda değil de atik, girişken, konuşkan, hızlı, seri, hazır cevaplılığım gibi özelliklerden ötürü kaptan beni tayin etmişlerdi, öte yandan tüm bunların yanı sıra genel kültürüm ve bilgi birikimimden ötürü doğru cevabın benden geleceğini düşünüyorlardı. Bu sebeplerden ötürü beni kaptan seçtiklerini düşünüyorum, bu da bilişsel olarak beni iyi nitelendirdikleri anlamına geliyor zannımca.’’

3.8.2.12. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Analiz Etme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bilgileri parçalara ayırarak inceleme, ilişkilerini anlama ve çözümleme becerisi olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

S1:

“Genel itibariyle babam ve annem beni iyi bir öğrenci olarak nitelendirirlerdi. Bilişsel açıdan, olayları kavrama, analiz etme gibi konularda iyi derlerdi. Ne çok iyi ne de çok kötü, iyi derlerdi yani, orta. Bu kaniya ailem genelde akrabalar sorduğunda onların verdiği tepkilere göre vardım. Mesela, ‘Beni, şu konuda iyi’ diye. Tüm böyle değerlendirmelerinde ve yargıya varmalarında derslerimde başarılı olmam büyük bir etkendi diye düşünüyorum. İkinci olarak da ders çalışmazdım, akşama kadar top oynardım. Yani ailem saydığım bu sebeplerden ötürü beni bilişsel anlamda iyi olarak tanımlarlardı. Elbette ki bu yorumum geçmişe yönelik, şimdi sorsak ne derler bilemiyorum.”

3.8.2.13. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Yaratıcılık Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, yeni ve özgün fikirler geliştirebilme, problem çözmede yenilikçi yaklaşımlar sergileyebilme yeteneği olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Şöyle: şimdi her çocuğun verdiği cevap benim için önemli ama bunun sorduğu soru ile âlâkalı olması, yani o bağlantıyı kurması gerekiyor. Şimdi ben işte matematikle ilgili bir şey sorduğumda Türkçe ile ilgili bir cevap vermesi... Yani açık konuşmak gerekirse bu kadar idealist biri değilim. Mesela Sosyal Bilgiler ya da Hayat Bilgisi’nde daha çok sohbet ederek o dersi ilerletmeyi çok seviyorum. Bunu çocukların akıllarında daha çok kalıcı olduğunu düşünüyorum. Onların verdiği her cevap benim için çok önemli. Çünkü çok farklı bakış açıları ortaya çıkıyor ve ben sorduğum soruya gelen cevabın, destekleyici bir etkiye sahip olmasını istiyorum. Yani ezbere bir cevap kabul etmiyorum.”

S5:

“Ben kendimi açıkçası çok zeki bulmuyorum. Yani zekâ açısından orta seviyede olduğumu düşünüyorum. Zeki insan denilince akla direkt böyle

olayları pratik algılayan, olay karşısında farklı yollar bulan ve çözüm bulanlarla aklıma geliyor. Ben öyle biri değilim. Aklıma sadece birkaç tane çözüm geliyor çok fazla gelmiyor. Ama hiç de zeki değilim demem kendime. Diğer zeki insanlara göre daha fazla emek harcamam gerekiyor. Örneğin: araba kullanırken misal ani bir şekilde olaylar geliştiğinde kilitleniyorum, kalıyorum öyle... çözüm üretmiyorum ama bir şey olduğunda sonrasında olayın sıcaklığı geçtiğinde çözüm üretiyorum ancak olay sıcak iken maalesef bunlar olmuyor.”

3.8.2.14. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kodu – Problem Çözme Alt Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, karşılaşılan sorunlara etkili çözümler geliştirebilme ve çözüm sürecini planlayarak uygulayabilme yetisi olarak tanımladıkları görüşler bu alt kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G5:

“Üniversite sınavına hazırlanırken bir anım var. Kimsenin çözemediği bir soruyu geometri dersinde ben çözmüştüm. O an kendimi çok zeki hissetmişim.”

G1:

“Bir hafta önce sudoku çözüyordum ama zor bir sudoku seçmişim, sayı kısmı çok azdı. Çözüm için de bazı sayılar için yüzdelik dilim vermek zorundasınız. Yani birkaç ihtimal söz konusu. Orada işte bir sonraki adımları hesaplayarak çözdüğüm zaman kendimi çok zeki hissetmişim. Çok az ipuçlarıyla ilerleyebilmemden ötürü kendimi çok farklı ve zeki hissetmişim.”

3.8.2.15. Hatalardan Ders Çıkarma Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, yapılan hatalardan öğrenme, deneyimlerden ders çıkarma ve gelişime yönelik tutum sergileme yetisi olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

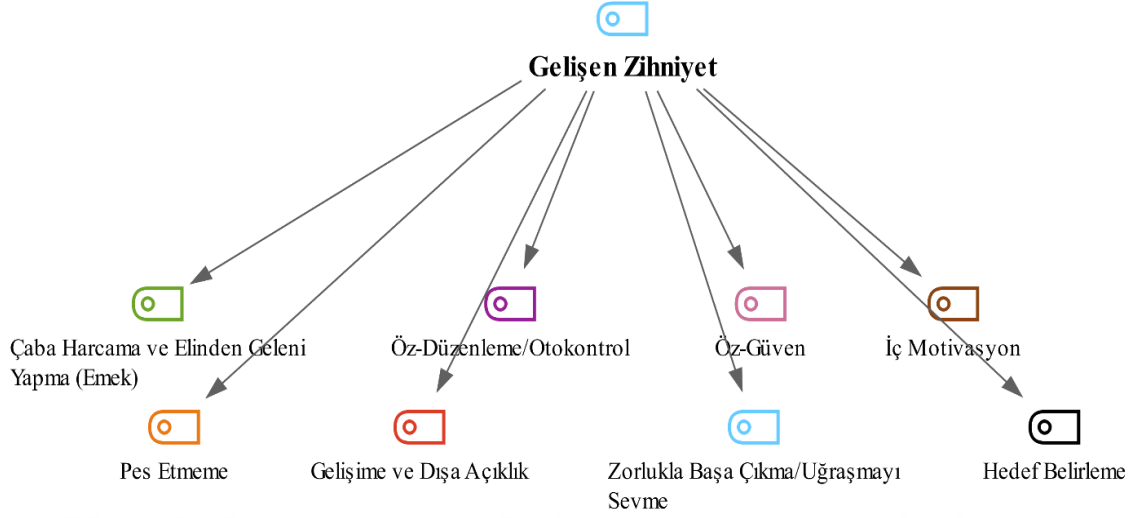
S3:

“İnsan bazen zor durumda kalıyor. Bazen yapmayacağım dediği bir şeyi, mecburiyetten yaptığı işler olur. Şuradan örnek vereyim ben sana: Ben bundan iki sene önce bir araba aldım. Bir miktar param vardı ama o arabaya yetiyordu benim param. Yani imkânsızlıklar bazen seni çok zor durumda bırakabiliyor. Gittim, bir araba aldım. Arabaya böyle çok baktırmadım. Aldım, götürdüm ve yaklaşık bir sene boyunca kullandım ama her bindiğimde sanayiye gidiyordum. Yani başka bir yere gitmiyordum. Şimdi, orada ben kendimi çok kötü hissettim yani ama o kötü hissetmemin sebebi zekâyâ bağlanmaz. Yani insan bir yanlış yapabilir, o yanlışın çok kötü sonuçlarına katlanabilir ama bu zekâyla âlâkalı değil bence. Bunu zekâyâ bağlayamaz bence. Yani bu soruda bence sen zekâyı tam çıkaramazsın. Niye çıkaramazsın? Çünkü günlük hayatta senin sahip olduğun şartlar, seni çok iyi yerlere de getirebilir çok kötü durumlara da sokabilir. Bu tamamen senin sahip olduğun olanaklarla âlâkalı. Bu sorunun zekâyla bir bağlantısı yok zannımca. Ben kendimi zeki hissetmediğim bir anı ya da an hatırlamıyorum. Ben şunu yapmadım geri zekâlıyım veya bunu düşünemedim gibi olaylardan çıkarak zeki hissedip/hissetmemenin mümkün olduğunu düşünmüyorum.”

3.8.3. Gelişen Zihniyet Teması

Araştırmanın sekizinci alt problemi ‘ ‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?’’ sorusuna yönelik ‘ ‘Gelişen Zihniyet’ ’ temasına ilişkin kodlar, Şekil 3.3’te ve bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri ile bu görüşlere ait frekans ve yüzdeleri Tablo 3.23’te belirtilmiştir. Bütün kodlar sabit zihniyete sahip öğretmenler için ayrı, gelişen zihniyete sahip öğretmenler için ayrı olacak şekilde kodlanmış, Tablo 3.23’te ayrı başlıklar halinde gösterilmiştir.

Şekil 3.3: Gelişen Zihniyet Temasına İlişkin Kodları İçeren Şekil



Şekil 3.3'te de görüldüğü üzere, "Gelişen Zihniyet" temasına ilişkin; Çaba Harcama ve Elinden Geleni Yapma (Emek), Pes Etmeme, Öz-Düzenleme/Otokontrol, Gelişime ve Dışa Açıklık, Öz-Güven, Zorlukla Başa Çıkma/Uğraşmayı Sevme, İç Motivasyon ve Hedef Belirleme adı altında toplam sekiz (8) koda ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin detaylar Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3.23: "Gelişen Zihniyet" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri

TEMA	KODLAR	Gelişen Zihniyete Sahip Öğretmenler		Sabit Zihniyete Sahip Öğretmenler	
		f (n:5)	%	f (n:5)	%
Gelişen Zihniyet	Çaba Harcama	5	100	3	60
	Hedef Belirleme	1	20	2	40
	Gelişime ve Dışa Açıklık	2	40	4	80
	Pes Etmeme	3	60	2	40
	Öz-Güven	2	40	3	60
	İç Motivasyon	1	20	1	20
	Öz-				
	Düzenleme/Otokontrol	2	40		

Tablo 3.23 incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 5'i (%100) çaba harcama ve elinden geleni yapma (emek), 1'i %(20) hedef belirleme, 2'si (%40) gelişime ve dışa açıklık, 2'si (%40) pes etmeme, 2'si (%40) öz-güven, 1'i (%20)

iç motivasyon ve 2'si (%40) öz-düzenleme/otokontrol olarak belirtmişlerdir. Sabit zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 3'ü (%60) çaba harcama ve elinden geleni yapma (emek), 2'si (%40) hedef belirleme, 4'ü (%80) gelişime ve dışa açıklık, 2'si (%20) pes etmeme, 3'ü (%60) öz-güven, 1'i (%20) iç motivasyon ve 2'si (%40) öz-düzenleme/otokontrol olarak belirtmişlerdir.

Sabit ve gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin “Gelişen Zihniyet” koduna ilişkin algılarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla, ilgili kodlara yönelik katılımcı görüşlerinden seçilmiş alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.8.3.1. Çaba Harcama Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, hedeflere ulaşmak için gösterilen sürekli gayret, azim ve kararlılık olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G2:

“Ben kendimi zeki görmekten ziyade çalışkan olarak görüyorum. Geldiğim noktanın en büyük hazırlayıcısı hayatım boyunca çalışmak oldu. Bir şeylere emek vererek, çaba göstererek bu noktalara geldim. Beni ben yapan şey, çalışmak. Elbette bu noktada zekânın da etkisi, faydası var ama çalışmam bana daha çok olumlu katkı sağladı.”

S3:

“Zeki olmak ile çalışkan olmak, aynı şey değildir. Şuradan örnek verelim: Sınava hazırlanan bir çocuk, zekâsı iyi olan bir çocuk, günde bir saat vaktini ders çalışmaya ayırırsa zekâsı biraz daha düşük olan çocuğa göre çok daha iyi yerlere gelebilir. Yani zekâsı iyi olan bir insan, günde bir saat ders çalışmaya zaman ayırabiliyorsa; zekâsı iyi olmayan bir çocuk mutlaka günde en az üç veya dört saat vakit ayırabilmesi gerekiyor ki, aynı seviyede olup aynı puanları alabilsin. Yani zekâ ile çalışmak aynı şey değildir kesinlikle. Lakin zekâsı iyi olan bir insan, daha çok emek verirse çok daha güzel yerlere gelebilir. Yani zekâsını çok daha iyi geliştirebilir.”

3.8.3.2. Hedef Belirleme Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin ulaşmak istediği amaçları belirleme ve bu doğrultuda planlama yapma yeteneği olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Hayır aynı değil. Çalışkan olmak daha fazla efor gerektiriyor çünkü. Evet, çalışkan olmak için temelde bir zekâyı sahip olmak lazım gelir ancak o da tek başına yetmez. İkisinin birlikte eşgüdüm içerisinde çalışması gerek bence. Çalışkan olabilmek için insanın kendisiyle de savaşması gerekir. Belirli bir plan ve program dahilinde çalışması, bedenini ve idrakini yönetebilmesi, bir düzen içerisinde bunu kısa veya uzun bir süre içerisinde sürekli devam ettirmesi gibi etkenler, çalışkanlığın daha fazla efor, güç, adanmışlık gibi unsurlarla iç içe olduğunu gösterir.”

S3:

“Şöyle, işime çok sadığım. İşimi dört dörtlük yapmayı seven bir insanım. İşimi yarına bırakmam. Kesinlikle iş bugün yapılacaksa o gün yapılması gerekir, beni böyle tanımlarlar. Gideceğin yere niçin gittiğini unutursan hep orada kalırsın. Böyle tanımlarlar. Benim bir rehabilitasyon merkezim vardı, kendim işletiyordum. Birkaç çalışanımız ve bir ortağımız da vardı. Yani ben, en azından o insanla 7 – 8 yıldır beraber yedik, içtik, eğlendik, çalıştık. Hani o insan beni çok iyi tanıyor, ondan örnek vereyim. Onun bana söylediği şey bu. Yani bir günlük oturacağın insan, sana böyle şey vermez. Ama yıllarca oturduğun, gezdiğin, dolaştığın bir insan sana ne olduğunu, kim olduğunu çok iyi söyler. Onun da bana söylediği şey bu.”

3.8.3.3. Gelişime ve Dışa Açıklık Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, kişisel gelişime açık olma, yeni deneyimlere ve farklı düşüncelere açık olma tutumu olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G2:

“Sınıf içinde ve dışında yaptığım işler, gösterdiğim çabadan ötürü bunlara binaen meslektaşlarım tarafından takdir edildiğim çok durum oldu. Çocuklar için bir şeyler yapan, bu konuda sürekli aktif olan bir meslek hayatım oldu bu süreye dek. Doğal olarak meslektaşlarım da göstermiş olduğum bu gayretlerden ötürü beni çalışan, işine sadık, kendini ve öğrencilerini geliştirmeye çalışan bir profile sahip olarak tanımlıyorlar. Örneğin; bu görüşmenin yapılmasından evvel okulumuzca TÜBİTAK projesi kapsamında birtakım projeler geliştirdik, bunların sunumunu gerçekleştirdik, ilçe ve okul idaresi tarafından tebrik ve takdir edildik. Bunu örnek verebilirim.”

S4:

“Arkadaşlarım beni tabu oynamaya çağırmıştı. Ben bu oyunu bilmediğim için beni oyuna davet ettiklerinde bu isteklerini reddetmiştim. Ama sonra düşündüm, ben bu oyunu, özelliklerini nasıl bilmiyorum falan. Biraz moralim bozuldu bu konuda o yüzden kendimi kötü hissettim, hayıflandım, zeki hissetmediğim bir an olmuştu doğrusu. Bu olaydan sonra tabu oyununu araştırdım, özelliklerini inceledim.”

3.8.3.4. Pes Etmeme Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, karşılaşılan zorluklar karşısında yılmama, direnç gösterme ve hedeflerinden vazgeçmeme tutumu olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Bir hafta önce sudoku çözüyordum ama zor bir sudoku seçmiştim, sayı kısmı çok azdı. Çözüm için de bazı sayılar için yüzdeler dilim vermek zorundasınız. Yani birkaç ihtimal söz konusu. Orada işte bir sonraki adımları hesaplayarak çözdüğüm zaman kendimi çok zeki hissetmiştim. Çok az ipuçlarıyla ilerleyebilmemden ötürü kendimi çok farklı ve zeki hissetmiştim.”

S3:

“Ben kendimi çok zekâya sahip biri olarak görmüyorum ama ben çok çalışkan biriyim. Kendimden örnek vereyim: ben ilkokulu köyde okudum. Hatta bizim köy okulu kapandı, daha sonra Ergani’ye bağlı bir okulda okudum, sonra okulu değiştirdik, köydeki başka bir ortaokula geldik. Yani zekâmız çok iyi olan bir insan değildim ama emekle, çabayla herkes bence bir yerlere gelebilir. Çalışmakla yani. Ben kendimi çalışkan olarak görüyorum. Kendimi çok fazla zekâya sahip olarak görmüyorum. Ama kimi insanlar vardır, çok sivri zekâya sahiptirler. Anlarsınız onu hemen. Ben öyle bir insan değilim. Ben öyle mütevazi, kendi halinde ve yağında kavrulan ortalama bir insanım.”

3.8.3.5. Öz-Güven Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin kendine olan inancı, yeteneklerine güveni ve karar alma süreçlerinde kendine olan sağlam duruşu olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G5:

“Üniversite sınavına hazırlanırken bir anım var. Kimsenin çözemediği bir soruyu geometri dersinde ben çözmüştüm. O an kendimi çok zeki hissetmişim.”

S5:

“Zeki derlerdi. Çünkü yansıttığımı düşünüyorum. Bu konuda çok özgüvenliyim. Bu durumları kendi karakter yapıma bağlıyorum. Yapısal olarak kendi iç dünyamı dışarıya çok yansıtmadığımı düşünüyorum.”

3.8.3.6. İç Motivasyon Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin içsel olarak kendini motive etme, öğrenme isteği ve kişisel tatmin arayışıyla ilişkilendirdikleri görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G1:

“Hayır aynı değil. Çalışkan olmak daha fazla efor gerektiriyor çünkü. Evet, çalışkan olmak için temelde bir zekâyâ sahip olmak lazım gelir ancak o da tek başına yetmez. İkisinin birlikte eşgüdüm içerisinde çalışması gerek bence. Çalışkan olabilmek için insanın kendisiyle de savaşıması gerekir. Belirli bir plan ve program dahilinde çalışması, bedenini ve idrakini yönetebilmesi, bir düzen içerisinde bunu kısa veya uzun bir süre içerisinde sürekli devam ettirmesi gibi etkenler, çalışkanlığın daha fazla efor, güç, adanmışlık gibi unsurlarla iç içe olduğunu gösterir.”

S4:

“Bence aynıdır. Zeki olan insan çalışkandır muhtemelen. Kişi istediği sürece -tembellik yapsa da yapmasa bu ayrı bir şey- dilediğini yapabilir. Yani ben zekilik ile çalışkanlığı bir tutuyorum. Normal bir insanın çalışkan olacağını düşünmemekle birlikte kabul de etmiyorum.”

3.8.3.7. Öz-Düzenleme/Otokontrol Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin kendi davranışlarını yönetme, hedeflerine ulaşmak için planlama yapma ve dürtülerini kontrol etme becerisi olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G3:

“Genelde başımıza gelen kötü olaylarda kendimizin zeki olduğunu söylesek de zekâ o an devreye girmiyor, bazı şeyleri yanlış yönetiyoruz. Aklımızı, zekâmızı kullansak o olayı daha iyi bir şekilde koordine eder ve devam ederiz diye düşünüyorum.”

G1:

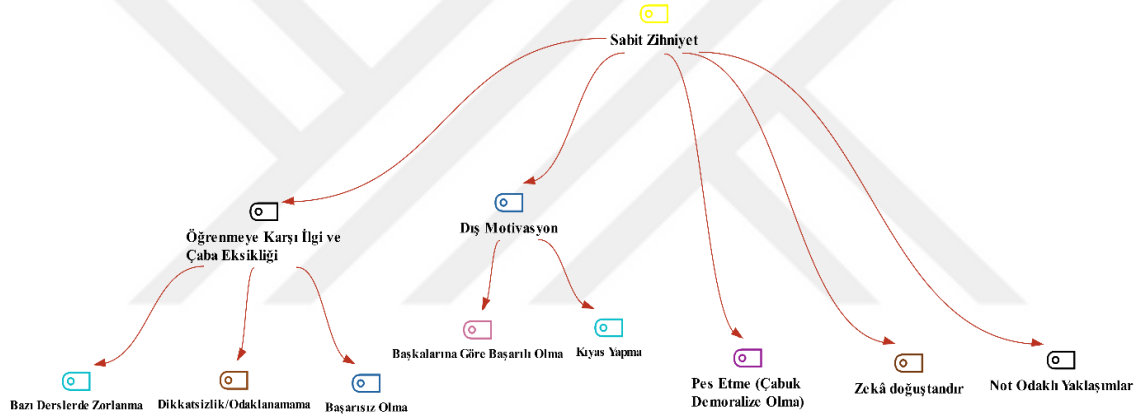
“Hayır aynı değil. Çalışkan olmak daha fazla efor gerektiriyor çünkü. Evet, çalışkan olmak için temelde bir zekâyâ sahip olmak lazım gelir ancak o da tek başına yetmez. İkisinin birlikte eşgüdüm içerisinde çalışması gerek bence. Çalışkan olabilmek için insanın kendisiyle de savaşıması gerekir. Belirli bir plan ve program dahilinde çalışması, bedenini ve idrakini

yönetebilmesi, bir düzen içerisinde bunu kısa veya uzun bir süre içerisinde sürekli devam ettirmesi gibi etkenler, çalışkanlığın daha fazla efor, güç, adanmışlık gibi unsurlarla iç içe olduğunu gösterir.”

3.8.4. Sabit Zihniyet Teması

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna yönelik “Sabit Zihniyet” temasına ilişkin kodlar, Şekil 3.4’te ve bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri ile bu görüşlere ait frekans ve yüzdeleri Tablo 3.24’te belirtilmiştir. Bütün kodlar sabit zihniyete sahip öğretmenler için ayrı, gelişen zihniyete sahip öğretmenler için ayrı olacak şekilde kodlanmış, Tablo 3.23’te ayrı başlıklar halinde gösterilmiştir.

Şekil 3.4: Sabit Zihniyet Temasına Ait Kodlar ve Alt Kodlara İlişkin Şekil



Şekil 3.4’de de görüldüğü üzere, “Sabit Zihniyet” temasına ilişkin; Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği, Dış Motivasyon, Zekâ doğuştandır, Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma) ve Not Odaklı Yaklaşımlar adı altında toplam beş (5) koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği ve Dış Motivasyon kendi altlarında alt kodlara ayrılmaktadır. Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği kodu: Dikkatsizlik/Odaklanamama, Bahane Bulma, Öğrenme İsteğinin Sonradan Gerçekleşmesi, Başarısız Olma, Bazı Derslerde Zorlanma ve Ders Çalışmama alt kodları olmak üzere toplam altı (6) alt koda ayrılmaktadır. Dış Motivasyon kodu; Başkalarına Göre Başarılı Olma ve Kıyas Yapma olmak üzere toplam iki (2) alt koda ayrılmaktadır. Bu kodlara ilişkin detaylar Tablo 3.24’te sunulmuştur.

Tablo 3.24: "Sabit Zihniyet" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Sabit ve Gelişen Zihniyet Gruplarına Göre Kodlama, Frekans ve Yüzde Değerleri

TEMA	KODLAR	Gelişen Zihniyete Sahip Öğretmenler		Sabit Zihniyete Sahip Öğretmenler	
		f (n:5)	%	f (n:5)	%
Sabit Zihniyet	Dış Motivasyon	3	60	4	80
	Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği	4	80	5	100
	Zekâ doğuştandır	3	60	4	80
	Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma)	1	20	1	20
	Not Odaklı Yaklaşım	1	20		

Tablo 3.24 incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 3'ü (%60) dış motivasyon, 4'ü (%80) öğrenmeye karşı ilgi ve çaba eksikliği, 3'ü (%60) zekâ doğuştandır, 1'i (%20) pes etme (çabuk demoralize olma) ve 1'i (%20) not odaklı yaklaşım olarak belirtmişlerdir. Sabit zihniyete sahip olan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet özelliklerinden benimsedikleri zekâ özellikleri; öğretmenlerden 4'ü (%80) dış motivasyon, 5'i (%100) öğrenmeye karşı ilgi ve çaba eksikliği, 4'ü (%80) zekâ doğuştandır ve 1'i (%20) pes etme (çabuk demoralize olma) olarak belirtmişlerdir.

Sabit ve gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin "Sabit Zihniyet" koduna ilişkin algılarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla, ilgili kodlara yönelik katılımcı görüşlerinden seçilmiş alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.8.4.1. Dış Motivasyon Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin çevresinden aldığı ödül, takdir veya teşvik gibi dışsal faktörlerle motive olmasıyla ilişkilendirdikleri görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu yaklaşımı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G4:

"Meslektaşlarım beni herhalde iyi bilirlerdi. Bu kaniya varmalarının sebebi de sınıfımın göstermiş olduğu başarı olabilir. Yani sınıfımın denemelerde, sınavlarda almış olduğu puanlarla birlikte zümreler arasındaki başarısına bakıldığında bu kaniya varmış olabilirler."

S1:

“...Önce yetenek demiştik. Yani zekânın bir yetenek olayı olduğunu söyledim. Buna nasıl vardım, onu söyleyeyim. Yani çok fazla bir deneyimim yok yaklaşık 6 yıldır öğretmenlik tecrübem var, onlara dayanarak şunları söylemek mümkün: Örneğin ilk atandığım köyde de soyadları ‘Alçiçek, Kayalar’ vardı. ‘Alçiçek’ ailesi genelde çok iyilerdi. Hatta bu ‘Alçiçek’ ailesine mensup öğrencilerin olduğu sınıfa gelen öğretmen, çok sevinirdi. ‘Ooo, tamam, benim işim tamam, kolay olacak’’ derdi. ‘Kayalar’ ailesine denk gelenler ise ‘Ooo, bunlar kötü, işimiz var, hapı yuttuk’ gibi ifadeler kullanırlardı. Şimdi görev yaptığım okulda da aynı şeyler geçerli ve yaşanıyor.”

3.8.4.2. Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin öğrenmeye yönelik ilgisizliği ve çaba göstermemesiyle ilişkilendirdikleri olumsuz görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G4:

“...Özellikle geometri dersindeki soruları çözmeye çalıştığım sırada görsel zekâ gerektiren sorularda çok zorlanıyorum. O bende hiç yok misal. Bir geometri sorusunda ya da bazı matematik sorusu olduğu zaman kendimi zeki olarak görmüyorum. Çünkü o şekli algılayamıyorum fazla.”

S5:

“Ben kendimi açıkçası çok zeki bulmuyorum. Yani zekâ açısından orta seviyede olduğumu düşünüyorum. Zeki insan denilince akla direkt böyle olayları pratik algılayan, olay karşısında farklı yollar bulan ve çözüm bulanlarla aklıma geliyor. Ben öyle biri değilim. Aklıma sadece birkaç tane çözüm geliyor çok fazla gelmiyor. Ama hiç de zeki değilim demem kendime. Diğer zeki insanlara göre daha fazla emek harcamam gerekiyor. Örneğin: araba kullanırken misal ani bir şekilde olaylar geliştiğinde kilitleniyorum, kalıyorum öyle... çözüm üretemiyorum ama bir şey olduğunda sonrasında

olayın sıcaklığı geçtiğinde çözüm üretiyorum ancak olay sıcak iken maalesef bunlar olmuyor.’’

3.8.4.3. Zekâ Doğuşandır Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin doğuştan sahip olduğu ve sonradan değiştirilemeyen kalıtsal bir özellik olarak tanımladıkları görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G2:

‘‘...Başta da söylediğim gibi zekâ geliştirilebilir ama ben kalıtsal olduğunu düşünüyorum. Elbette bir limit var, bu limite kadar çalışılarak geliştirilebilir lakin bu limitten sonra geliştirileceğini düşünmüyorum, mümkün değil. Zekânın geliştirilebilir olduğunu düşünenlerdenim ancak doğal olarak bir sınırı da vardır.’’

S3:

‘‘Kesinlikle anne ve babasıdır. Zekâ genetikdir, doğuştan gelir. Anne ve babasından alır, yani kroniktir zekâ. Zekâ doğuşandır. Zekâyı belirleyen, anne ve babasıdır. Yani anne ve babada müziksel zekâ varsa çocuğun zekâsı da müziksel zekâyı yönelir. Devinişsel bir zekâları varsa çocuğun zekâsı da devinişsel zekâ olur. Görsel – uzamsal bir zekâyı sahip ise anne ve baba, çocuğun zekâsı da görsel – uzamsal zekâ olur. Yani kesinlikle zekânın temeli, anne ve babasının zekâyı bağlıdır. Ha çevre bunu etkiler mi? Etkiler ama sınırlıdır. Belirleyen genetikdir...’’

3.8.4.4. Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma) Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, karşılaşılan zorluklar karşısında kolayca moral kaybı yaşama ve çabuk yılma davranışıyla ilişkilendirdikleri olumsuz görüşler bu kod kapsamında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bakış açısını yansıtan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

G2:

‘‘Görüşme yaptığımız, içinde bulunduğumuz bu anı zeki hissetmediğim bir an olarak düşünüyorum. Sebebi ise şu: soru sorulduğu gibi direkt afalladım,

ne diyeceğimi bilemedim, bu sebepten ötürü dondum, kaldım. Bazı anlar oldu ki cevapladığım sorular sanki benim zekâmın çok ama çok üstündeymiş gibi geldi, haliyle bu durum beni demotive etti. ”

S4:

”Arkadaşlarım beni tabu oynamaya çağırmıştı. Ben bu oyunu bilmediğim için beni oyuna davet ettiklerinde bu isteklerini reddetmiştim. Ama sonra düşündüm, ben bu oyunu, özelliklerini nasıl bilmiyorum falan. Biraz moralim bozuldu bu konuda o yüzden kendimi kötü hissettim, hayıflandım, zeki hissetmediğim bir an olmuştu doğrusu. Bu olaydan sonra tabu oyununu araştırdım, özelliklerini inceledim. ”

3.8.4.5. Not Odaklı Yaklaşım Kodu

Öğretmenlerin zekâyı, bireyin başarıyı sadece sınav notları ve puanlar üzerinden değerlendirme eğilimi olarak tanımladıkları olumsuz görüşler bu kod kapsamında toplanmıştır. Aşağıda bu anlayışı yansıtan bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

G4:

“Yani ben kendimi çok zeki olmasa da ortanın bir tık üstü olarak değerlendiriyorum. Yaptığımız yanlışlardan bir tanesi insanları özellikle lise ve üniversitede ilkokulda olsun ders başarısına göre zeki ya da az zeki olarak tanımlıyoruz, ortanın bir tık üstü olarak zekâ anlamında başarı olarak tanımlıyoruz, ders başarısı olarak nitelendiriyoruz. Girdiği sınavlar, yaptığı etkinlikler ve faaliyetler olsun, genelde ders başarısı olarak tanımlıyoruz. Tabi zekâ öyle bir şey değil ama alışkanlığımızdan ötürü böyle tanımlıyoruz. İnsanların yapabildiklerinin bir tık üstü olarak nitelendirebiliriz.”

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar alan yazın ile beraber tartışılmıştır. Aynı zamanda sonuçlar kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin zihniyet teorisi bağlamında zekâyı nasıl algıladıklarını belirlemektir. Bu amaçla daha derinlemesine bir bakış açısı elde etmek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için Dweck (2013) tarafından geliştirilmiş, İlhan Beyaztaş ve Hymer (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ‘‘Zihniyet Ölçeği’’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin ‘‘Zihniyet Ölçeği’’ sonucunda alınan puanlar doğrultusunda zihniyet algıları ve cinsiyetlerine göre belirlenen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları nedir?’’ sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet alt boyutuna ait ortalamaları ile sabit zihniyet alt boyutuna ait ortalamaları incelendiğinde; sabit zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin ortalaması 17,4 iken, gelişen zihniyete sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamasının ise 16,6 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, sabit zihniyete sahip öğretmenlerin ortalamalarının, gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin sabit ve gelişen

zihniyet ortalamaları arasındaki farkların belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Testin sonuçlarına dair bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları zekâ zihniyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t[196]=2,288$; $p<,05$). Bu bilgiler doğrultusunda, anlamlı farklılığın sabit zihniyet lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, elde edilen bu sonuç kısmen nitel verilerle desteklenmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları, cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?’’ sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; 109 kadın, 88 erkek olmak üzere toplam 197 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmüştür. Kadın öğretmenler toplam katılımcıların %55,3’ünü, erkek öğretmenler %44,7’sini oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında zihniyet algıları incelendiğinde; sabit zihniyete sahip erkek öğretmenlerin ortalaması 17,5, gelişen zihniyete sahip erkek öğretmenlerin ortalaması ise 17,2 olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre erkek sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyete ilişkin ortalamalarının, gelişen zihniyete ilişkin ortalamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sabit zihniyete sahip kadın öğretmenlerin ortalaması 17,4, gelişen zihniyete sahip kadın öğretmenlerin ortalamasının ise 16,1 olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyete ilişkin ortalamalarının, gelişen zihniyete ilişkin ortalamalardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sabit ile gelişen zihniyetin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmelere ilişkin değerler göz önüne alındığında; kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet anlayışı, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[195]=-0,095$; $p>,05$). Aynı şekilde kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet anlayışı, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[195]=-1,763$; $p>,05$).

Her iki cinsiyetin kendi içlerinde farklı zihniyet algılarına göre farklarının olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem sabit zihniyete hem de gelişen zihniyete sahip olan kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t[108] = -2,51$; $p<,05$). Kadın öğretmenler arasındaki anlamlı fark sabit

zihniyete yönelik olarak çıkmıştır. Öte yandan hem sabit zihniyete hem de gelişen zihniyete sahip olan erkekler öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık gözükmemektedir ($t[87]=-0,56$; $p>,05$).

Alan yazın incelendiğinde; öğretmen zihniyet inançlarının Fen Bilimleri, STEM alanlarında yeterince temsil edilmeyen kız, dezavantajlı ve göçmen öğrencilerin sınıf deneyimlerinin, bilim kimliklerinin gelişimlerinin ve başarılarının üzerinde de önemli etkiler yarattığını göstermektedir (Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J. ve Murphy, M. C., 2019; Tan ve Maeda, 2021). Özellikle dezavantajlı gruplara (kadınlar, azınlık vb.) gelişen zihniyet çerçevesi temele alınarak herhangi bir konuda diğerleri kadar başarılı olabilecekleri bilgisi verildiğinde, başarı farklarının azaldığı görülmektedir (Dweck, 2008). Çalışmalar zihniyet müdahalelerinin öğrencilerin özellikle geleneksel olarak yetersiz hizmet alan veya dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerde etkili olduğunu koymuştur (Claro, Paunesku ve Dweck, 2016). Gelişen zihniyet algısına dair yapılan çalışmalar doğrultusunda, bu çalışmaların matematik dersindeki başarıları cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıklarına dayanan eşitsizlikleri azalttığı da ortaya çıkmıştır (Dar-Nimrod ve Heine, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda, elde edilen sonuçlar, bulgularımızla örtüşmemektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları yaş faktörüne göre değişmekte midir?*” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının yaş faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; 21 ile 30 yaş arasında toplam 83 kişi; 31 ile 40 yaş arasında toplam 89 kişi; 41-50 yaş arasında toplam 18 kişi; 51 ile 60 yaş arasında toplam 4 kişi; 61 yaş ve üzeri yaş arasında toplam 3 kişi çalışmaya katılmışlardır.

Sabit zihniyete sahip olan öğretmenler içerisinde 21 – 30 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 17,4, 31 – 40 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 17,8, 41 – 50 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 16,2, 51 ve üzeri yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 16,8 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyete sahip olma göz önüne alındığında, 31 – 40 arası yaştaki kişilerin ortalamasının, diğer yaş gruplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gelişen zihniyete sahip olan öğretmenler içerisinde 21 – 30 yaş aralığındaki

kişilerin ortalaması 16,2, 31 – 40 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 17,0 41 – 50 yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 16,2, 51 ve üzeri yaş aralığındaki kişilerin ortalaması 16,5 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyete sahip olma göz önüne alındığında, 31 – 40 arası yaştaki kişilerin ortalamasının, diğer yaş gruplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili alt problem sorusuna yanıt vermek amacıyla, sabit ile gelişen zihniyetin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeye ait sonuçlar incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin, ortalamaları kıyaslanan dört yaş grubundan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır. Sabit zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin, ortalamaları kıyaslanan dört yaş grubundan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘‘*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları mesleki kıdem yılı faktörüne göre değişmekte midir?*’’ sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının mesleki kıdem yılı faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; Mesleki kıdem yılı faktörüyle ilgili tablodaki veriler incelendiğinde; meslekte 1 – 5 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 81 olup yüzdelik değeri % 41,1 olarak hesaplanmıştır. 6 – 10 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 58 olup yüzdelik değeri % 29,4 olarak belirlenmiştir. 11 – 15 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 22 olup yüzdelik değeri % 11,2’ye karşılık gelmektedir. 16 – 20 yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 23 olup yüzdelik değeri % 11,7 düzeyindedir. 21 ve üzeri yıl geçiren öğretmenlerin sayısı 13 olup yüzdelik değeri % 6,6 olarak bulunmuştur.

Gelişen zihniyete sahip olan öğretmenler içerisinde 1 – 5 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 16,2, 6 - 10 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 17,1, 11 - 15 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 16,6, 16 - 20 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 16,3, 21 ve üzeri yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 17,5 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyete sahip olma göz önüne alındığında, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdem yılına sahip kişilerin ortalamasının, diğer yıl gruplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sabit zihniyete sahip olan öğretmenler içerisinde 1 – 5 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 17,5, 6 - 10 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 17,9, 11 - 15 yıl aralığındaki

kişilerin ortalaması 16,63, 16 - 20 yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 18,5, 21 ve üzeri yıl aralığındaki kişilerin ortalaması 14,6 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyete sahip olma göz önüne alındığında, 16 – 20 yıl mesleki kıdem yılına sahip kişilerin ortalamasının, diğer yıl gruplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili alt problem sorusuna yanıt vermek amacıyla, sabit ile gelişen zihniyetin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeye ait sonuçlar incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır. Sabit zihniyete sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları çalıştıkları sınıf düzeyi faktörüne göre değişmekte midir?*" sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının çalıştıkları sınıf düzeyi faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; müstakil sınıf olarak 1. sınıfta çalışan kişi sayısı 50 olup yüzdelik değeri %25,4 olarak hesaplanmıştır. 2. sınıfta çalışan kişi sayısı 40 olup yüzdelik değeri %20,3 olarak belirlenmiştir. 3. sınıfta çalışan kişi sayısı 52 olup yüzdelik değeri %26,4 düzeyindedir. 4. sınıfta çalışan kişi sayısı 42 olup yüzdelik değeri %21,3 olarak ifade edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf düzeyinde tablo incelendiğinde; kişi sayısı 13 olup yüzdelik değeri %6,6 olarak görülmektedir.

Gelişen zihniyet algısına sahip olan öğretmenler içerisinde 1. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 17,7, 2. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 16,4, 3. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 15,7, 4. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 16,8, birleştirilmiş sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 15,4 olarak tespit edilmiştir. Gelişen zihniyet algısına sahip olma göz önüne alındığında, 1. Sınıfta çalışan kişilerin ortalamasının, diğer sınıf

düzeylerinin ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sabit zihniyet algısına sahip olan öğretmenler içerisinde 1. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 18,3, 2. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 17,1, 3. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 16,9, 4. Sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 17,6, birleştirilmiş sınıfta çalışan kişilerin ortalaması 17,5 olarak tespit edilmiştir. Sabit zihniyet algısına sahip olma göz önüne alındığında, 4. sınıfta çalışan kişilerin ortalamasının, diğer sınıf düzeylerinin ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili alt problem sorusuna yanıt vermek amacıyla, sabit ile gelişen zihniyetin çalışılan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Bu istatistiğe ait sonuçlar incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyet algısına sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyet algısına sahip farklı yaşlara sahip olan öğretmenlerin p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, "grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan dört gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, Murphy ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan "Etkili Öğretim Ölçütleri (MET)" projesi kapsamında, dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğretmenlerden oluşan geniş bir örneklemden videoya kaydedilmiş dersler toplanmışlardır. MET projesinden ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin uygulamalarının hem öğrencilerin akademik başarıları hem de psikolojik deneyimleri ve davranışları açısından önemli olduğunu göstermektedir. McCutchen (2016) tarafından yürütülen diğer farklı çalışmada ise, öğrencilerin zihniyetleri ile standart test performansları arasındaki ilişki incelemek amacıyla yedi okulda, 28 sınıfta, toplam 419 katılımcıya üç dönem boyunca boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. 3-6. Sınıflardaki öğrenciler iki okul yılı boyunca güz ve bahar dönemlerinde anketleri doldurmuştur. Ayrıca, öğrenciler matematik ve okuma alanlarında standart testleri tamamlamışlardır. Çalışma sonucunda, başlangıçtaki zihniyetin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisi olduğu, gelişen zihniyete sahip öğrencilerin test puanlarında, sabit bir zihniyete sahip öğrencilere göre daha yavaş

bir düşüş olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ve çalışmamızın bulguları karşılaştırıldığında, çalışmamızın sonuçları ile bu çalışmalar arasında örtüşen bir sonuç elde edilememiştir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘‘*Sınıf öğretmenlerinin zekâ algıları çalıştıkları yer faktörüne göre değişmekte midir?*’’ sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarının çalıştıkları yer faktörüne göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 101 olup %51,3 yüzdelik dilimi kapsamaktadırlar. Belde ya da köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 96 olup %48,7 yüzdelik dilimi kapsamaktadırlar.

Gelişen zihniyet algısına sahip olan öğretmenler içerisinde görev yaptıkları yer olarak ilçede çalışan öğretmenlerin ortalaması 16,5, görev yaptıkları yer olarak belde veya köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması 16,6 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında belde ya da köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması, ilçede çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Sabit zihniyet algısına sahip olan öğretmenler içerisinde görev yaptıkları yer olarak ilçede çalışan öğretmenlerin ortalaması 17,4, görev yaptıkları yer olarak belde veya köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması 17,5 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler arasında belde ya da köyde çalışan öğretmenlerin ortalaması, ilçede çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

İlgili alt problem sorusuna yanıt vermek amacıyla, sabit ile gelişen zihniyetin çalışılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Bu istatistiğe ait sonuçlar incelendiğinde; F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, gelişen zihniyete sahip farklı yerlerde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, ‘‘grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur’’ şeklindeki kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan iki gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Sabit zihniyete sahip farklı yerlerde çalışan öğretmenlerin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, ‘‘grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur’’ şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Yani, ortalamaları kıyaslanan iki gruptan herhangi birinin birbirine karşı anlamlı bir farkı bulunmamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, karşılaşılan sonuçlar neticesinde daha avantajlı ve kentsel okulların gelişen zihniyeti daha fazla desteklediğini göstermektedir (OECD, 2021). Çalışmalar zihniyet müdahalelerinin öğrencilerin özellikle geleneksel olarak yetersiz hizmet alan veya dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerde etkili olduğunu koymuştur (Claro, Paunesku ve Dweck, 2016). Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zekâ algılarına ve bu algılarına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nedir?’’ sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin zihniyet algılarını etkileyen çeşitli etmenler olduğu görülmüştür. Bu etmenler doğrultusunda verilen cevaplara yönelik dört (4) tane ana tema belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin zihniyet algılarına ve bu algılarına etken eden faktörlere ilişkin görüşlerini belirttikleri ana temalar ise şunlardır: Zekâ Tanımı, Zekâ Göstergesi, Gelişen Zihniyet ve Sabit Zihniyet temalarıdır.

Bu temaları öğretmenlerin sahip oldukları zihniyetler doğrultusunda incelediğimizde; sınıf öğretmenlerinin zekâ tanımı teması altında ortaya çıkan alt kodlar şunlardır: Kalıtsal ve Çevresel Faktörler ve Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik) kodlarıdır. Gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin bir kısmı zekâyı kalıtsal ve çevresel faktörlere bağlarken (f:2, %40), diğer kısmı zekâyı kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) faktörlere bağlı olarak zekâyı tanımlamıştır (f:3, %60). Sabit zihniyete sahip öğretmenlerin bir kısmı zekâyı kalıtsal ve çevresel faktörlere bağlarken (f:1, %20), diğer kısmı zekâyı kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) faktörlere bağlı olarak zekâyı tanımlamıştır (f:4, %80).

‘Kalıtsal – Doğuştan Zeki (Genetik)’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip öğretmenler zekâyı, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere göre daha fazla kalıtsal – doğuştan zeki (genetik) koduyla ilişkilendirmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Gen kaynaklı faktörlerin etkilerini incelemeye yönelik olarak 2005 yılında GWAS olarak adlandırılan Genom İlişkilendirme Çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu çalışma özellikle genetik olarak kaynaklanan hastalıklar ve dış görünüşe olan etkilerini incelemeye yönelik olarak yapılmıştır. Çalışmanın başlangıcında hangi genlerin zekâyı nasıl katkı sağlayacağına yönelik öngörülerde bulunulmuştur. Bu kapsamda binlerce katılımcının katılmasıyla genetik faktörlerin zekâyı nasıl ve ne kadar etkilediğine

yönelik araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda genetik faktörlerin en fazla %20 oranında zekâyı etkilediği saptanmıştır (Savage vd., 2018). GWAS çalışmaları genetik faktörlerin zekâ üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik önemli bir çalışma olmasına rağmen zekâyı etkileyen faktörlerin çeşitliliği sebebiyle çevresel faktörlerin de göz ardı edilmemesi gerektiğinin ortaya koyulmasında yardımcı olmuştur. Bilhassa bireyin yaşadığı toplumun sosyolojik durumu, bireyin sosyoekonomik seviyesi, doğduğu aile, yaşanmış olduğu çevre, etkisinde kaldığı kültür, örf, gelenek, anane vb. unsurlar da zekâyı etkilemektedir. Bir diğer çalışma ise ‘Minnesota Ayrı Yetiştirilmiş İkizler Çalışması’dır. Bu çalışma 1979 yılında Bouchard ve ekibi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın omurgasını ise ‘IQ büyük çapta kalıtsaldır’ görüşü oluşturmaktadır. Bu hipotezi kanıtlamak amacıyla bebeklik dönemlerinde ayrılmış ve ayrı büyütülmüş olan tek yumurta ve çift yumurta ikizleri üzerinde boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; genetik faktörlerin zekâ üzerinde belirleyici etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, zekâ seviyesinin %70’inin kalıtsal faktörlerden gerçekleştiğini ve çevresel faktörlerin de bu kıyasa göre çok az bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Bouchard vd., 1990). Bu araştırmalar doğrultusunda ve çalışmamızın bulguları neticesinde; araştırmaların bir kısmı çalışmamızın bulgularını desteklerken bir kısmı ise desteklememektedir.

‘*Kalıtsal ve Çevresel Faktörler*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip öğretmenler zekâyı, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre daha fazla kalıtsal ve çevresel faktörler koduyla ilişkilendirmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Nisbett ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışma göz önünde alındığında, okula gitmenin zekâ üzerinde ne gibi etkileri olabileceği üzerine odaklanmışlardır. Bu doğrultuda okula erken yaşta başlayan çocukların yüksek sözel IQ’ya sahip olacaklarını belirtmekle birlikte, bunun aksi durumu gerçekleştiğinde, yani çocukların bir sene daha okula geç gelmelerinden ötürü çocukların sözel IQ’larının düşeceğini belirtmiştir. Ayrıca akademik başarı anlamda beklentiye düşük tutan okuldan, daha yüksek beklentiye ve kaynaklara sahip olan okullara geçiş yapıldığında çocukların zekâlarındaki gelişimin olumlu yönde olacağını ifade etmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen neticeler ve araştırmamızın bulguları sonuç olarak örtüşmektedir.

Zekâ Göstergesi temasını incelediğimizde, bu tema şu kod ve alt kodlardan oluşmaktadır: İletişim (Kendini İfade Etme, Fikir Alışverişinde Bulunma, İkna Edici

Cevap), Akademik Başarı (Çalışma, Sınav Başarısı), Bilişsel Beceriler (Anlama, Kavrama, Hızlı Düşünme, Dikkatli Olma/Odaklanma, Tahmin Etme/Öngörme, Doğru Cevap Verme), Üst Düzey Düşünme Becerileri (Analiz Etme, Yaratıcılık, Problem Çözme) ve Hatalardan Ders Çıkarma.

‘İletişim’ kodu göz önüne alındığında; kendini ifade etme (f:5, %100), fikir alışverişinde bulunma (f:4, %80) ve son olarak ikna edici cevap (f:1, %20) alt kodlarını benimsemişlerdir. Sabit zihniyete sahip olan öğretmenlerin zekâ göstergesi teması altında iletişim kodu göz önüne alındığında; kendini ifade etme (f:4, %80), fikir alışverişinde bulunma (f:3, %60) alt kodlarını benimsemişlerdir.

‘Akademik Başarı’ kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler çalışma (f:5, %100) ve sınav başarısı (f:4, %80) alt kodlarını benimsemişlerdir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler çalışma (f:2, %40) ve sınav başarısı (f:5, %100) alt kodlarını benimsemişlerdir.

‘Üst Düzey Düşünme Becerileri’ kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler yaratıcılık (f:2, %40) ve problem çözme (f:2, %40) alt kodlarını benimsemişlerdir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler analiz etme (f:1, %20) ve yaratıcılık (f:1, %20) alt kodlarını benimsemişlerdir.

‘Bilişsel Beceriler’ kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler anlama (f:2, %40), kavrama (f:2, %40), hızlı düşünme (f:2, %40), dikkatli olma/odaklanma (f:1, %20) alt kodlarını benimsemişlerdir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler kavrama (f:3, %60), hızlı düşünme (f:2, %40), dikkatli olma/odaklanma (f:2, %40), tahmin etme/öngörme (f:2, %40), doğru cevap verme (f:1, %10) alt kodlarını benimsemişlerdir.

‘Üst Düzey Düşünme Becerileri’ kodu, ‘Yaratıcılık’ alt kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin, sabit zihniyete sahip öğretmenlere kıyasla bu kodu daha fazla tercih ettiği gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde; başta yaratıcılık olmak özellikle eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi kavramların kıymetleri günümüzde daha da fazla konuşulur olmuştur. Bu kavramları Zihniyet Teorisi kavramakla birlikte, bu teori altında bu kavramlara karşılık gelen zihniyet algısı ise gelişen zihniyettir. Bu algı ve kavramlar, gelecekteki belirsizliklere karşı bireylerin sorunlarla başa çıkmalarında daha fazla destekleyici etkide bulunmaktadır (Aga Khan

Foundation, 2019). Bu araştırma ve çalışmamızın bulguları kıyas edildiğinde, sonuçlar örtüşmektedir.

‘Üst Düzey Düşünme Becerileri’ kodu, ‘Problem Çözme’ alt kodu göz önüne alındığında; sadece gelişen zihniyete sahip öğretmenler bu kodu tercih ederken sabit zihniyete sahip öğretmenlere bu kodu tercih etmemiştir. Alan yazın incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip öğretmenler tarafından bu zihniyet algısı bağlamında uygulanan müdahaleler izinde öğrencilerin karşılaştıkları problemleri bağımsız bir yolla çözme fırsatlarına sahip olması, öğretmenlerin öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözmek adına yapı iskelesi (scaffolding) oluşturmaları ve süreç içerisinde kontrolün öğrencilerde olduğunu hissettirmesi başarının arttığını göstermektedir (Ommundsen, 2001; Yu vd., 2022; Zarrinabadi, N., Lou, N. M. ve Shirzad, M., 2021). Bu araştırmalar ve çalışmamızın bulguları kıyas edildiğinde, sonuçlar örtüşmektedir.

‘Üst Düzey Düşünme Becerileri’ kodu, ‘Analiz Etme’ alt kodu göz önüne alındığında; sadece sabit zihniyete sahip öğretmenler bu kodu tercih ederken gelişen zihniyete sahip öğretmenlere bu kodu tercih etmemiştir. Alan yazın incelendiğinde; öte yandan gelişen zihniyete sahip öğretmenler tarafından öğrencilere öğrenme süreçlerini düzenleyecek, öğrendiklerini hatırlama noktasında yapılan çalışmalar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, var olan probleme ilişkin analiz süreçlerini gerçekleştirmelerini, problem çözmelerini, herhangi bir konuda yaratıcı çözümlerini geliştirir ve bu noktada öğrencilerin kendi öz-düzenlemelerini gerçekleştirmelerini sağlar (Darling-Hammond vd., 2020). Bu araştırmalar ve çalışmamızın bulguları kıyas edildiğinde, sonuçlar örtüşmemektedir.

‘İletişim’ kodu ‘Kendini İfade Etme’ alt kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlerle kıyaslandığında iletişim kodunu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; öğretmenler tarafından oluşturulan sınıf kültürü ve bu kültürü devam ettirmek için kullanılan dil, yapılan uygulamalar önem arz etmektedir (Murphy vd., 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin sınıfta söyledikleri ve yaptıkları fiiller de kendi zihniyet algılarını sınıfa yansıtmalarına sebep olmaktadır (Kroepeder, Friend vd., 2022). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki söylemleri, bu söylemlerle birlikte yaptıkları uygulamalar öğrenciler tarafında çok etkileyici olabilmektedir. Bu çalışma ve araştırmamızın bulguları karşılaştırıldığında

sonuçlar örtüşmemektedir.

‘Akademik Başarı’ kodu ‘Çalışma’ alt kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre bu kodu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Yapılan çalışmalar doğrultusunda özellikle öğretmenlerin gelişen zihniyet algısını yaygınlaştırmak ve bu algıya yönelik daha fazla fırsatlar oluşturmak adına ne denli önemli bir figür olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; öğretmenlerin sahip olduğu zihniyet algıları, öğrencilerin derslerinin başarılı olma noktasında akademik anlamda başarılı olup olmamalarını etkileyebilecek en güçlü etkenlerin başında gelmektedir (Blackwell vd., 2007; Canning vd., 2019; Dweck ve Yeager, 2019; Molden ve Dweck, 2006; Robins ve Pals, 2002). Bununla beraber bu ilişkinin iki yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğrencilerin sahip olduğu zihniyet algıları, öğretmenlerin sahip olduğu zihniyet algılarıyla iltisaklı olup öğrencilerin derse katılımlarını, ders içi ve dışı başarılarını, konu veya derslere olan ilgilerini etkilemektedir (Gutshall, 2016; Muenks vd., 2020). Yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin gelişen zihniyet algılarıyla zıt veya eş güdümlü sınıf kültürü, havası oluşturabileceği ve bu durumun öğrencilerin konulara ilişkin bilgi, bakış açısı, ders çalışma alışkanlıklarını ve cevaplarını etkileyebileceğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Canning vd., 2019; Murphy vd., 2021; Gutshall, 2016; Muenks vd., 2020; LaCosse vd., 2020). Bilhassa dezavantajlı öğrencilere gelişen zihniyet algısı baz alınarak herhangi bir konuda destek verildiğinde ve diğer bireyler gibi başarılı olabilecekleri inancı söylendiğinde, başarı farklarının azaldığı, dezavantajlı bireylerin daha fazla başarılı olduğu görülmüştür (Dweck, 2008). Yapılan bir diğer araştırma ise gelişen zihniyete ilişkin yapılan etkinlik ve müdahalelerin öğrencilerin zorluklar karşısında pes etmeden mücadele etmeye devam etmesini ve ders performansını geliştirip arttırmada başarı elde ettiğini göstermiştir (DeBacker vd., 2016; Dweck, 2018) ve sıklıkla geri planda kalmış öğrenciler için daha da isabetli sonuçlar ortaya koymuştur (Claro, Paunesku ve Dweck, 2016). Bu araştırmalar ve çalışmamızın bulguları karşılaştırıldığında, sonuçlar örtüşmektedir. Ancak örtüşen sonuçlar olduğu gibi örtüşmeyen sonuçları da içeren çalışmalar vardır. Orosz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda gelişen zihniyet algısına sahip kişilerce yapılan uygulamaların akademik başarıya etkide bulunmayacağına dair emarelere ulaşmışlardır. Diğer bir çalışmada bireylerin sahip oldukları zihniyet algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki tam olarak ortaya

koyulamamıştır. Örneğin yapılan bir dizi çalışma, sabit zihniyet algısına sahip bireylerin yüksek başarı gösterebileceğini ortaya koymuştur. Bu bireyler genel olarak gelişen zihniyet algısına ait olduğu düşünülen bilgi ve beceriler sahiptirler (örnek olarak: çaba gösterme, pes etmeme, gayret sarf etme vb.) (Hwang vd., 2019).

‘*Akademik Başarı*’ kodu ‘Sınav Başarısı’ alt kodu göz önüne alındığında; sabit zihniyete sahip öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere göre bu kodu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; McCutchen (2023) öğrencilerin sahip olduğu zihniyetleri ile test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin sahip olduğu zihniyetlerin sınav başarısı üzerinde güçlü bir etken olduğu, gelişen zihniyete sahip öğrencilerin test puanlarında, sabit zihniyetteki öğrencilere göre daha yavaş bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir çalışmada: Leondari ve Gialamas (2002), Yunan ilkököl ve ortaokul öğrencileri özelinde yaptığı çalışmada, gelişen zihniyete dair inançların akademik başarılarıyla ilgili olmadığını gözlemlemiştir. Bu araştırmalar ve bulgularımız neticesinde, sonuçlar örtüşmemektedir.

‘*Hatalardan Ders Çıkarma*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip öğretmenler tarafından benimsenmemişken, sabit zihniyete sahip öğretmenler tarafından (f:1, %20) tarafından benimsenmiş olması da dikkatleri çeken ayrı bir noktadır. Alan yazınında yapılan çalışmalara bakıldığında; Öğretmenlerin öğrencileri üzerinde rol model olarak gücü düşünüldüğünde onlara ‘‘meydan okuma’’, ‘‘sıkı çalışma’’, ‘‘hatalarımızı kabullenme’’ ve ‘‘bunlardan ders çıkarma’’ kazandırmanın yolu bu değerlere sahip öğretmenler olmaktan geçmektedir. Ayrıca bu değerler öğretim programları, ders kitapları, çeşitli öğretim materyalleri ve oyunlar yoluyla öğretim ortamının bir parçası haline getirilmelidir (Dweck, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerine öğretmeleri gereken şey hataların kaçınılması ya da unutulması gereken şeyler olmadığıdır. Hatalar, öğrenmenin ve gelişimin önemli bir parçasıdır. Beynimiz bir hata yaptığımızda, ilk denemede doğru yaptığımızdan daha fazla değişir ve büyür. Her hatamızda beynimiz yeni bağlantılar kurar. Bu yeni bağlantılar bizi daha zeki yapar. Bu nedenle öğrencilere öğretmenler tarafından hataları hakkında düşünmenin ve hatalara bakış açılarını değiştirmenin onları başarıya götüren yolda en fazla fırsatı sunacağını hatırlatmak gerekir (Curley, 2020). Bir diğer çalışma ise yukarıdaki çalışmayı desteklemektedir, şöyle ki: gelişen zihniyet yalnızca öğrencilerin öz-düzenleme

stratejilerine değil aynı zamanda öğretmenlerinkine de etki etmektedir. Öğretmenlerin işlerine yönelik gelişen zihniyeti geliştirmeleri; hedef belirleme, azim, karar verme ve hatalardan öğrenme açısından öz düzenleme stratejileriyle önemli ölçüde ilişkilidir (Zhang ve Zhang, 2021). Bu çalışmalar ve araştırmamızın bulguları karşılaştırıldığında, sonuçlar örtüşmemektedir.

Gelişen Zihniyet temasını incelediğimizde, bu tema şu kodlardan oluşmaktadır: Çaba Harcama, Hedef Belirleme, Gelişime ve Dışa Açıklık, Pes Etmeme, Öz-Güven, İç Motivasyon ve Öz-Düzenleme/Otokontrol. Bu bilgiler dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan öğretmenlerin gelişen zihniyet teması altındaki kodları göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler çaba harcama (f:5, %100), hedef belirleme (f:1, %20), gelişime ve dışa açıklık (f:2, %40), pes etmeme (f:3, %60), öz-güven (f:2, %40), iç motivasyon (f:1, %20) ve öz-düzenleme/otokontrol (f:2, %40) kodlarını benimsemişlerdir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler ise çaba harcama (f:3, %100), hedef belirleme (f:2, %40), gelişime ve dışa açıklık (f:4, %40), pes etmeme (f:2, %40), öz-güven (f:3, %60) ve iç motivasyon (f:1, %20) kodlarını benimsemişlerdir.

‘Öz-Güven’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere kıyasla öz-güven kodunu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin sahip oldukları zihniyet algılarının öğretme davranış ve yöntemlerini etkilediği, bu duruma motivasyon, yetkinlik, öz-düzenleme, öz-güven gibi becerilerin de aracılık ettiği (Richarson vd., 2020) ya da gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin motivasyonlarının yükseldiği ve görevleri gönüllü belli başlı stratejilerle yapmaya istekli olduğu (Nalipay vd., 2021) bilinmektedir. Yapılan birçok araştırmanın sonuçlarına bütünsel bir bakış atıldığında, öğretmenin sınıf içerisindeki uygulamaları, iletişim şekli, çocuklara olan yaklaşımı, ders işleyiş şekli, okul dışındaki paylaşımı, ders dışındaki alternatif etkinlik ve programlardaki yaklaşımları, geri bildirimleri vb. etkenler öğrencilerin derslere olan katılımlarını teşvik etmesiyle birlikte gelişen zihniyetin karakteristik özelliklerini yansıtır (Demirtaş Zorbaz, 2024). Bu çalışmalar ve araştırmamızın sonuçları göz önüne alındığında, bulgular örtüşmemektedir.

‘Pes Etmeme’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre pes etmeme kodunu daha fazla

tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Dayanıklılık, kararlılık, zorluklar karşısında yılmayıp çabalamaya devam etme gibi beceriler günümüzde önemi daha fazla kavranan beceriler haline gelmişlerdir. Bu kavramları karşılayan gelişen zihniyet algısı ise bireylerin daha isabetli ve doğru seçimler yapması adına olumlu yönde etkiye sahiptir (Aga Khan Foundation, 2019). Öte yandan karşılaşılan zor görev ve sorumluluklarda pes etmeden çaba göstermeye çalışmak, gayreti elden bırakmadan sürece devam etmek; beynin daha fazla gelişmesini, güçlenmesini ve yeni bağlantılar kurmasını sağlar. Bu durumun bireylerin daha iyi anlaması için; kasların spor yapılarak geliştiğini, beynin ise zorluklarla karşılaşarak bu zorluklar karşısında yılmadan, tükenmeden çalışmasına dair bir metafor kullanılması uygundur. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğitimlerini geliştirmeleri adına önemli etkide bulunur (Aronson vd., 2002; Hecht vd., 2021). Diğer bir çalışmada ise (Curley, 2020) hataların herkes için var olduğu ve kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıktığından bahsedilmektedir. Ancak bireyler hata yaptıklarında kendilerine öfkelenip başarısız hissederler ve bu da pes etmelerine yol açar. Fakat gelişen zihniyete sahip bireyler pes etme duygusundan ziyade yaptıkları hataya karşı çıkarak tepkilerini değiştirip hatayı neden yaptığını, buna sebep olan şeyin ne olduğunu, ileriye dönük ne gibi fırsat olabileceğini sorgular ve böylelikle ileriye dönük başarılar için büyük adımlar atar. Bu çalışmalar ve araştırmamızın bulguları neticesinde sonuçlar örtüşmektedir.

‘Çaba Harcama’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin hepsi çaba harcama kodunu sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Yapılan çalışmalar doğrultusunda elde edilen başarının doğuştan sahip olunmadığı, çaba ve çalışma stratejileriyle bir bütün olduğu saptanmıştır. Yapılan hatalardan yola çıkılarak kişinin kendi gelişimini yükseltmesi gözlenmiştir (Limeri vd., 2020; Murphy vd., 2021). Hochanadel ve Finamore’e (2015) göre, “Öğretmenler öğrencilere çaba harcayıp mücadeleyi bırakmama gibi bir olguyu öğrettiklerinde, gelişen zihniyetin tohumları atılmakta ve böylelikle öğrenciler karşılaştıkları herhangi bir zorlukta azim gösterip engellerin üstesinden gelmektedir.” Black ve Deci’nin (2000) yaptığı çalışmada, gelişen zihniyete sahip olan katılımcılar, sabit zihniyete sahip olan katılımcılarla kıyaslandığında zor ve karmaşık bir görev karşısında yılmadan daha fazla çaba gösterip zaman ayırdığı gözlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise gelişen zihniyete sahip öğrenciler, sabit zihniyete sahip öğrencilere göre

yaşadıkları başarısızlıklardan sonra daha fazla çaba göstermeye ve performans gösterip başarılı olmaya çalışmışlardır (Aronson vd., 2002). Diğer bir çalışmada ise gelişen zihniyete sahip insanlar, bir zorlukla karşılaştıkları vakit pes etmekten ziyade, çabalarını arttırarak sorunu çözmeye çalışırlar, bu noktada bu zihniyete sahip bireyler motivasyonu daha yüksek, esnek ve başarılı olma yolunda emin adımlarla ilerlerler (Dupeyrat ve Mariné, 2005). Alan yazında yapılan çalışmalar ve araştırmamızın bulguları neticesinde sonuçlar örtüşmektedir.

‘*Hedef Belirleme*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlerle kıyaslandığında hedef belirleme kodunu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, farklı zihniyet algılarına sahip bireylerin karşılaştıkları olaylara farklı tepkiler verdikleri görülmektedir. Bu noktada gelişen zihniyete sahip kişiler ileriye dönük hedef belirleme ve planlamalar yapma konusunda sabit zihniyetli bireylere göre daha girişkendir (Dweck, 2000). Diğer bir çalışmaya bakıldığında ise, gelişen zihniyet yalnızca öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine değil aynı zamanda öğretmenlerinkine de etki etmektedir. Öğretmenlerin işlerine yönelik gelişen zihniyeti geliştirmeleri; hedef belirleme, azim, karar verme ve hatalardan öğrenme açısından öz düzenleme stratejileriyle önemli ölçüde ilişkilidir (Zhang ve Zhang, 2021). Bir diğer çalışma ise Ricci (2020)’ye aittir. Bu çalışmaya göre; Ricci tarafından yapılan bir okul ziyaretinde, öğrenciler tarafından dolaplarına belirledikleri hedeflere ait not yazmaları yapıştırdığını gözlemlemiştir. Bu gözlemler neticesinde öğrenciler belirledikleri hedeflere ulaşma noktasında, süreç içerisinde neler yaptıklarına dair düzeltme ve kaydetmeler yapmaktaydılar. Öğrencilerin yaptıkları bu eylem gelişen zihniyet algısına ait özellikleri içermektedir. Bu çalışmalar doğrultusunda ifade edilen sonuçlarla çalışmamızın bulguları ile karşılaştırıldığında sonuçlar örtüşmemektedir.

‘*İç Motivasyon*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde hem gelişen zihniyete sahip öğretmenler hem de sabit zihniyete sahip öğretmenler tarafından bu kod eşit sayıda kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde; Gelişen zihniyetin arzu edilen başarıyı gerçekleştirmesi adına eğitim konusunda görevli kişi ya da kişilerce iş birliği yapılmasının önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları zihniyet algılarının öğretme davranış ve yöntemlerini etkilediği, bu duruma motivasyon, yetkinlik, öz-düzenleme gibi becerilerin de aracılık ettiği (Richarson vd., 2020) ya da gelişen

zihniyete sahip öğretmenlerin motivasyonlarının yükseldiği ve görevleri gönüllü bir tarzda yapmaya istekli olduğu (Nalipay vd., 2021) bilinmektedir. Motivasyon genel anlamda içsel ve dışsal olarak bilinir. Dışsal motivasyon, birey ve onun dışında gerçekleşen işlerde oluşan bir motivasyondur (Ormrod, 2016). İçsel motivasyon ise dışsal motivasyonun tam aksine bireyin kendi iç mekanizmasından kaynaklanan bir motivasyon türüdür (Ng, 2018) ve bu motivasyon sınıf içi etkileşimi üst noktaya taşır (Ormrod, 2016). Gelişen zihniyet zekâ öğrenmeye yönelik istek ve çabanın sarf edilmesine geliştirilebileceği inancını temsil eder ve içsel motivasyon ise bireyin kendi iç istek ve güdülerini tatmin etmek adına gönüllü olarak bir göreve başlama isteğidir (Ng, 2018). Dolayışına bu durumlar göz önüne alındığında gelişen zihniyet ve içsel motivasyon arasındaki doğal seyrinde gerçekleşen bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gelişen ve sabit zihniyete sahip öğretmenlerin başarı, yetenek, çaba, motivasyon gibi kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisi önemlidir. Bu ilişki sistematik bir şekil haline gelmiştir. Bu kavramlar özelinde öğretmenlerin dersi işleme stili, öğrencilerle olan iletişimi vb. alanlarda etkileşimli biçimde rol alıp model alırlar, bu noktada gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre; öğrencilerdeki potansiyeli keşfetmeye çalışırlar, öğrenme sürecine ve öğrencilerin yeterliliklerine göre teşvikte bulunurlar, hatadan yola çıkarak öğrenmeyi daha keyifli hâle getirmeye çalışırlar, pes etmeksizin çaba sarf etmeye çalışırlar (Dweck, 2017; Tan ve Maeda, 2021). Yapılan bir çalışmada gelişen zihniyete dayalı programlara katılan öğrencilerin, motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan sonuçları ortaya çıkmıştır (Bedford, 2017). Gelişen zihniyete sahip insanlar, bir zorlukla karşılaştıkları vakit pes etmekten ziyade, çabalarını arttırarak sorunu çözmeye çalışırlar, bu noktada bu zihniyete sahip bireyler motivasyonu daha yüksek, esnek ve başarılı olma yolunda emin adımlarla ilerlerler (Dupeyrat ve Mariné, 2005).

‘Öz-Düzenleme/Otokontrol’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; bu kod sadece gelişen zihniyete sahip öğretmenler tarafından tercih edilirken sabit zihniyete sahip öğretmenler tarafından tercih edilmemiştir. Alan yazındaki yapılan çalışmalara bakıldığında, öz-düzenleme ile gelişen zihniyet arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için yapılan bir deneyin (Mrazek vd., 2018) sonuçlarına göre gelişen zihniyet odaklı öz-düzenleme eğitimi alan katılımcıların, diğer katılımcılara göre zorlu görevleri yapmaya daha fazla istekli olduğu ve bu görevleri yapmaya çalışırken daha uzun süre çabaladıkları

görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada (Burnette vd., 2020) ise yönetici işlevlerinde aksaklık olan ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerde öz-düzenlemenin gelişen zihniyet algısına ilişkin algılar olarak incelendiğinde, gelişen zihniyete sahip bireylerin daha az olumsuz duygular beslediği, daha fazla yetkinlik ve baş etme stratejilerine sahip oldukları görülmüştür. Diğer bir çalışma olan Bai, Wang ve Nie (2021)'nin çalışmaları ise başarılı öğrencilerin daha yüksek motivasyona, öz-düzenlemeye ve daha iyi gelişen zihni yet algısına sahip olduklarını göstermektedir. Gelişen zihniyetin eğitim ortamlarında başarıyı getirebilmesi için tüm paydaşların iş birliğine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin sahip olduğu gelişen zihniyetin onların öğretme davranışlarını etkilediği ve buna motivasyon ve öz-yetkinlik düzeylerinin aracılığı ettiği (Richarson vd., 2020) ya da gelişen zihniyetin öğretmenlerin motivasyonunu ve işe katılımlarını arttırdığı (Nalipay vd., 2021) bilinse de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin de gelişen zihniyete sahip olmaları önemlidir. Bu noktada öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon ve öz-düzenleme davranışları önem arz etmektedir. Gelişen zihniyete sahip olmanın bir parçası da azim göstermektir (Curley, 2020). Azim (Tenacity) öğretmenler ve okul tarafından teşvik edilebilecek bir özelliktir. Azmin desteklenebilmesi için, gelişen zihniyeti ve bunu destekleyen öğrenme hedeflerini benimsemeye yönelik motivasyon desteğinin sağlanması ile öz-düzenleme becerilerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Desteklemenin yanı sıra motivasyonu azaltan uygulamalardan da kaçınmak da bir diğer dikkat edilmesi gereken durumdur. Akademik azmin önemli bir bileşeni zorlukları aramak, bunlardan zevk almak ve bunlar karşısında yılmamaktır. Etkili öğretmenler ve okullar, öğrencilerin zorluklarla mücadele ederek öğrendiğini ve zaman içinde başarılı olduğunu bilir. Bu nedenle de öğrencilerini yüksek performans standartlarıyla zorlarlar (Dweck vd., 2014). Tüm bu çalışmalara bakıldığında, bulgularımızın sonuçlarıyla bu çalışmaların sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir.

‘*Gelişime ve Dışa Açıklık*’ kodu incelendiğinde; sabit zihniyete sahip öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere göre bu kodu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan insanlar ise zekânın ve yeteneklerin geliştirilebilir olduğuna inanırlar. Başarının temelinde çaba, deneyim ve öğrenme olduğunu düşünürler. Başarısızlık veya zorluklarla karşılaştıklarında, bunları bir öğrenme fırsatı olarak görürler ve çabalarını artırarak kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Gelişen zihniyete sahip olan insanlar genellikle daha esnek, motivasyonlu ve başarılı olma

eğilimindedir (Dupeyrat ve Mariné, 2005). Bu çalışma ile araştırmamızın bulguları birbiriyle örtüşmemektedir.

Sabit Zihniyet temasını incelediğimizde, bu tema şu kodlardan oluşmaktadır: Dış Motivasyon, Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği, Zekâ Doğuşandır, Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma) ve Not Odaklı Yaklaşım. Bu bilgiler dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan öğretmenlerin sabit zihniyet teması altındaki kodları göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler dış motivasyon (f:3, %60), öğrenmeye karşı ilgi ve çaba eksikliği (f:4, %80), zekâ doğuşandır (f:3, %60), pes etme (çabuk demoralize olma) (f:1, %20) ve not odaklı yaklaşım (f:1, %20) kodları benimsemiştir. Sabit zihniyete sahip öğretmenler dış motivasyon (f:4, %80), öğrenmeye karşı ilgi ve çaba eksikliği (f:5, %100), zekâ doğuşandır (f:4, %80), pes etme (çabuk demoralize olma) (f:1, %20) kodlarını benimsemiştir.

‘*Not Odaklı Yaklaşım*’ kodu göz önüne alındığında; gelişen zihniyete sahip öğretmenler, sabit zihniyete sahip öğretmenlere göre bu kodu daha fazla tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; yürütülen sınav uygulamaları ve bunların sonucunda öğrencilere verilen notların birçok olumsuz sonucu bulunmaktadır. Öğrenciler ister belirleyiciliği yüksek sınavlardan (Merkezi sınavlar: ALES, KPSS, TYT, AYT vb.), isterse dönem içi karne notunu belirleyecek olan sınavlardan hayal kırıklığı yaratan bir not aldıklarında, sahip oldukları zihniyetleri duruma karşı vereceği tepkiyi doğrudan etkilemektedir. Sabit zihniyetli bir öğrencinin zekâsının sabit, değişmez bir özellik olduğuna inandığı için hayal kırıklığı yaratan notlarını değiştirmek için çok bir şey yapamayacağını düşünür. Notlardan aldığı bu puanları temel bir belirleyici olarak kabul eder (Murphy vd., 2021). Kendilerini başkalarıyla kıyaslamalarına yol açan bu sınav notları, öğrenmeye ve sürece zarar verildiği bilinen olumsuz bir geri bildirim çeşididir. Çünkü öğrencilere sık sık sınav puanları verildiği takdirde, kendi zekâ ve bilgilerini almış oldukları bu puanlar üzerinden yargılamaya başlarlar. Hatta ve hatta bir adım daha ileriye giderek aldıkları bu puanları kendi kişilik ve karakterleri olarak bile görebilirler (Boaler, 2016). Bu sonuç neticesinde ise akademik başarı ve cesaret anlamında tökezlerler ve başarısızlık yaşamaları kaçınılmazdır, böylelikle herhangi bir çaba harcama girişimine katılmazlar (Murphy vd., 2021). Sabit zihniyete sahip olan bireyler hem kendilerini hem de başkalarını diğer insanlarla kıyaslarken başarı durumlarına ve not değerlerine göre değerlendirirler (Dupeyrat ve Mariné, 2005). Bu çalışmalar doğrultusunda, çalışmamızın

bulgularına bakıldığında sonuçlar birbirleriyle örtüşmemektedir. Ancak örtüşmeyen sonuçlar olduğu gibi örtüşen sonuçları da içeren çalışmalar vardır. Şöyle ki: gelişen zihniyeti benimseyen bireylerin okul yılları boyunca matematik dersi kapsamında daha yüksek notlara sahip olduğu (Blackwell vd., 2007; Claro vd., 2016) ve sene sonu genel not ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Kennett ve Keefer, 2006; Ollfors ve Andersson, 2007).

‘*Zekâ doğuştandır*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip olan öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere göre zekâ doğuştandır kodunu daha çok tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; sabit bir zihniyete sahip bireyler, zekânın doğuştan geldiğini ve bireylerin yaşamları boyunca değişmeyeceğini düşünürler (Dweck, 2000). Bu bağlamda çalışmamızın bulguları ile alan yazınında belirtilen sonuçlar örtüşmektedir.

‘*Dış Motivasyon*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip olan öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere kıyasla dış motivasyon kodunu daha çok tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Dışsal motivasyon, davranışları etkileyen, bireyin içsel denetimi dışında gerçekleşen dış etkenlerdir. Bu tip bir motivasyonun gerçekleşmesini sağlayan en önemli etkenlerin başında ödüle erişmek ve kayıpları azaltmaktır. Bunları gerçekleştirmek için de insanlar davranışlarını bu durumlara göre şekillendirirler (Cerasoli vd., 2014). Sabit zihniyete sahip olan bireyler hem kendilerini hem de başkalarını diğer insanlarla kıyaslarken başarı durumlarına ve not değerlerine göre değerlendirirler (Dupeyrat ve Mariné, 2005). Dış motivasyon daha çok sabit zihniyet algısı ile yakından ilişkilidir. Bu zihniyete sahip bireyler, ulaşmak istedikleri amaca veya ödüle erişmek adına dışsal etkenlere daha çok ihtiyaç duyarlar. Başarısızlık karşısında çaba göstermezler ve pes etmeye olan yatkınlıkları yüksektir (İlhan Beyaztaş, 2024). Bu kapsamda çalışmamızın bulguları ile alan yazınında belirtilen sonuçlar örtüşmektedir.

‘*Öğrenmeye Karşı İlgi ve Çaba Eksikliği*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde; sabit zihniyete sahip olan öğretmenler, gelişen zihniyete sahip öğretmenlere kıyasla öğrenmeye karşı ilgi ve çaba eksikliği kodunu daha çok tercih etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, sabit zihniyete sahip bireyler için başarısızlığın, herhangi bir konuda yetenek sahibi olunmadığı anlamına geldiği görülmektedir. Bu

durum, yeteneğe sahip olamama nedeniyle karşılaşılan başarısızlık ve eleştirilerin, sabit zihniyetli bireylerin kendilerini geliştirmeye yönelik tüm çabalara kapanmasına yol açtığını göstermektedir (Derman, 2024). Sabit zihniyetli bireyler için karşılaşılan zorluklar, kendi emeklerini tehdit eden bir şeyden başkası değildir. Okullarda ve toplumlarda yaygın olan kanı, zahmet göstermeden ulaşılan bir sonucun, zekâ ya da yetenekle ilişkilendirilmesidir. Bu kanı, zorluklardan kaçınmaya, karşılaşılan herhangi bir engelde hemen pes etmeye yol açabilir (Dweck, 2008). Bu doğrultuda, çalışmamızın bulguları alan yazınında belirtilen sonuçlarla örtüşmektedir.

‘*Pes Etme (Çabuk Demoralize Olma)*’ kodu dikkate alınıp bulgular incelendiğinde hem gelişen zihniyete sahip öğretmenler hem de sabit zihniyete sahip öğretmenler tarafından bu kod eşit sayıda kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde; gelişen zihniyete sahip olan insanlar ise zekânın ve yeteneklerin geliştirilebilir olduğuna inanırlar. Başarının temelinde çaba, deneyim ve öğrenme olduğunu düşünürler. Başarısızlık veya zorluklarla karşılaştıklarında, bunları bir öğrenme fırsatı olarak görürler ve çabalarını artırarak kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Gelişen zihniyete sahip olan insanlar genellikle daha esnek, motivasyonlu ve başarılı olma eğilimindedir (Dupeyrat ve Mariné, 2005). Diğer bir çalışmada ise (Curley, 2020) hataların herkes için var olduğu ve kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıktığından bahsedilmektedir. Öğrenmenin ve gelişmenin ilk adımı olarak hatalar ön plana çıkmaktadır. Ancak bireyler hata yaptıklarında kendilerine öfkelenip başarısız hissederler ve bu durum pes etmelerine yol açar. Fakat gelişen zihniyete sahip bireyler pes etme duygusundan ziyade yaptıkları hataya karşı çıkarak tepkilerini değiştirip hatayı neden yaptığını, buna sebep olan şeyin ne olduğunu, ileriye dönük ne gibi fırsatlar olabileceğini sorgular ve böylelikle ileriye dönük başarılar için büyük adımlar atar. Bu çalışmaların sonuçları ve araştırmamızın bulguları neticesinde her iki zihniyet algısı için de bu kod eşit sayıda kullanılmıştır.

4.2. Sonuç

Zihniyet Teorisi, bireylerin kendi zekâlarına ilişkin inançlarının yaşamları üzerindeki etkisini açıklayan önemli bir yaklaşımdır. Bu teori, bireylerin zekâyâ dair sahip oldukları inançların; başarı, gelişim, hedef belirleme ve genel yaşam doyumu gibi birçok alanda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle eğitim ortamlarında başarı, çaba, azim, kararlılık, pes etmeme, disiplin,

plan ve programa uyum gibi davranışlar öğretmenlerin zihniyet algılarını şekillendirmekte ve gelişen zihniyeti destekleyen bir alan oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenin pedagojik duruşunu ve öğrencileriyle kurduğu etkileşimi doğrudan etkilemektedir.

Sabit zihniyet algısına sahip öğretmenler, öğrencilerin zekâ düzeyinin doğuştan sabit olduğuna ve çabayla değiştirilemeyeceğine inanarak, başarı ihtimalini düşük görmekte ve bu inançla hareket etmektedir. Buna karşılık, gelişen zihniyet algısına sahip öğretmenler; öğrencilerin potansiyellerinin zamanla gelişebileceğine, uygun koşullar ve destekle her öğrencinin başarılı olabileceğine inanmaktadır. Bu doğrultuda kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri de bu anlayışla şekillendirmektedirler.

Bununla birlikte, araştırma sürecinde ulaşılan bulguların, alan yazında özellikle yurt dışı kaynaklı çalışmalarla büyük oranda örtüşmediği dikkat çekmektedir. Bu farklılaşmanın başlıca nedenlerinden biri, Türkiye’de zihniyet teorisine dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olması ve araştırmaların çoğunlukla yurt dışı literatüründen beslenmesidir. Oysa zihniyet kavramı; bireylerin içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapı, eğitim sistemi ve toplumsal değerlerle yakından ilişkilidir. Türkiye ile yurt dışı ülkeler arasındaki sosyal, ekonomik ve pedagojik farklılıklar, öğretmenlerin zihniyet algılarının oluşumunu ve öğrencilerine yansıttıkları yaklaşımları doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamsal ayrımlar, bulguların literatürle birebir örtüşmemesinin hem yapısal hem de kültürel sebeplerine işaret etmektedir. Bu nedenle, zihniyet teorisine yönelik gelecekte yapılacak çalışmaların yerel bağlamı merkeze alarak yürütülmesi ve ülkemize özgü verilerle desteklenmesi önemlidir.

Tüm bu nedenlerle, öğretmenler öğrencilerin zekâ algılarını biçimlendirme ve geliştirme sürecinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda ders içerikleri, yöntem ve stratejiler; öğrencilerin kendilerini geliştirebileceklerine dair inançlarını destekleyecek şekilde planlanmalı, gerekirse esnetilmeli ve yeniden yapılandırılmalıdır. En nihayetinde bu tutum hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de genel yaşam kalitelerini artırma yönünde önemli katkılar sağlayacaktır.

4.3. Öneriler

4.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Öğretmen zihniyetleri üzerinde, öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, özellikle gelişen zihniyeti, yansıtıcı düşünme, öğrenme motivasyonu ve sınıf içi uygulamalara yönelik örnek vakaları içeren eğitim içerikleri ivedilikle geliştirilip; bu içerikler, yapılandırılmış atölye çalışmaları, örnek ders senaryoları, öğretmen paydaşlarıyla deneyim paylaşımı oturumları gibi hizmet içi eğitim uygulamalarıyla desteklenerek süreç yönetilebilir. Öğretmenlere, öğrencilere ve ailelerine zihniyet algıları üzerine eğitimler verilebilir.

- Öğretmenlerin almış oldukları geri bildirim ve övgüler, onların gelişen zihniyeti benimsemelerine yardımcı olmakta ve bu durum, öğrencilerine de benzer bir zihniyet algısıyla yaklaşımlarını teşvik etmektedir. Bu kapsamda, ilgili kurumların iş birliğiyle; öğretmenlere etkili geri bildirim verme ve alma teknikleri, pozitif sınıf dili kullanımı, öğrenci başarısını destekleyici övgü stratejileri gibi başlıklara odaklanan kurs ve eğitim programları düzenlenerek bu süreç sistemli biçimde desteklenebilir.

- Öğretmen eğitimi ve çağın gerektirdiği kazanımlar sürekli değişmekte ve bu durum, öğretmenlerin sınıf içerisindeki bilgi, tutum, beceri ve uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu kapsamda; öğretmenlerin gelişen zihniyet algısını benimsemeleri ve bu doğrultuda etkinlikler gerçekleştirebilmeleri için öğretmen eğitim programlarının, problem çözme temelli öğrenme, öğrenci merkezli yaklaşım, öz değerlendirme, bilişsel farkındalık ve esnek düşünme becerilerine odaklanan içeriklerle yeniden yapılandırılması ve uygulama temelli modüllerle desteklenmesi, eğitim sistemi içerisinde olumlu bir etki yaratabilir.

- Zihniyet algısı üzerinde öğretmenlerin etkisi olduğu kadar, ailelerin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle okul, aile ve öğrenci üçgeninde tarafların ortak bir anlayış geliştirerek konsensüs sağlaması ve sürece senkronize adımlarla dâhil olması; veli eğitim seminerleri, okul-aile iş birliğini güçlendiren atölye çalışmaları ve öğrenci gelişimini merkeze alan ortak etkinliklerle desteklenerek, öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha sağlam ve etkili bir zemine oturmasına katkı sunabilir.

- Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin rolü son derece kritiktir. Bu doğrultuda, öğretmenler öğrencilerine gelişen zihniyet algısına yönelik çalışmalar yaptırabilir; örneğin, öğrencilerin çaba ve öğrenme sürecini merkeze alan günlük tutma etkinlikleri, hata yapma üzerinden öğrenmeyi teşvik eden yansıtıcı yazma çalışmaları, gelişim odaklı geri bildirim örneklerinin analiz edilmesi ya da büyüme zihniyetini destekleyen sınıf içi tartışmalar gibi uygulamalar yoluyla bu kavramların öğrencilerde içselleştirilmesini sağlayabilir.

4.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Çalışmada nitel veriler, belirli bir öğretmen grubuyla elde edilmiştir; gelecekte yapılacak araştırmalarda ise nitel verilerin daha geniş ve çeşitli katılımcı grupları üzerinde toplanması önerilmektedir.

- Bu çalışma sadece ilkokul öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. İlerleyen araştırmalarda, ortaokul ve lise öğretmenleri gibi diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerle de benzer çalışmalar gerçekleştirilerek bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

- Öğretmenlerin zihniyet algılarının derinlemesine incelenmesiyle, elde edilen bulgular doğrultusunda ihtiyaç odaklı eğitim programları geliştirilip uygulanması mümkündür; bu programlar, öğretmenlerin farkındalık düzeyini artırmaya ve pedagojik yaklaşımlarını iyileştirmeye katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, K., ve McWhaw, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemp. Educ, Psychol.* 26, 311–329. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1054>.
- Aga Khan Foundation. (2019). Classroom Guide: Creating an Inclusive Learning Environment.
- Ahmavaara, A., ve Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 613–632. <https://doi.org/10.1348/000709906X120132>.
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration Leadership*, 40(3), 328–342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>.
- Andiliou, A., ve Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>.
- Aronson, J., Fried, C. B., ve Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *J. Exp. Soc. Psychol.* 38, 113–125. doi: 10.1006/jesp.2001.1491.
- Asbury, K., Klassen, R., Bowyer-Crane, R., Kyriacou, C., ve Nash, P. (2015). National differences in mindset among students who plan to be teachers. *Int. J. Sch. Educ. Psychol.* 4, 158–164. doi: 10.1080/21683603.2015.1075164.
- Bai, B., Wang, J., ve Nie, Y. (2020). Self-efficacy, task values and growth mindset: what has the most predictive power for primary school students' self-regulated learning in English writing and writing competence in an Asian Confucian cultural context? *Cambridge Journal of Education*, 1–20. doi:10.1080/0305764x.2020.1778639.
- Barger, M. M., Xiong, Y., ve Ferster, A. E. (2022). Identifying false growth mindsets in adults and implications for mathematics motivation. *Contemp. Educ. Psychol.* 70:102079. doi: 10.1016/j.cedpsych.2022.102079.
- Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: a study into secondary school science learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 424–443. doi:10.1080/02671522.2017.1318809.
- Bernardo, A. B. I. (2021). Socioeconomic status moderates the relationship between growth mindset and learning in mathematics and science: Evidence from PISA 2018 Philippine data. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(2), 208–222. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1832635>.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9–28. © Değerler Eğitimi Merkezi.
- Bildiren, A. (2018). The investigation of the relationship between cognitive ability and problem solving skills in the pre-school period. *Milli Eğitim Dergisi Özel Sayı, I. Bölüm*, 292.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of

- intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Black, A. E., ve Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. doi:10.1002/1098-237x(200011)84:6<740::aid-sce4>3.0.co;2-3.
- Blazar, D. ve M. Kraft (2016), "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 146-170, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716670260>.
- Boaler, J. (2016). Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. *Jossey-Bass/Wiley*.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., ve Zusho, A. (2019). How does changing "One-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336–362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>.
- Bouchard, T., Lykken, D., McGue, M., Segal, N., ve Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: the Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250(4978), 223–228. doi:10.1126/science.2218526.
- Buehl, M. M., ve Beck, J. S. (2015). "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practice" in International handbook of research on teachers' beliefs. eds. H. Fives and M. G. Gill (UK: Routledge), 66–84.
- Burgoyne, A. P., Hambrick, D. Z., ve Macnamara, B. N. (2020). How firm are the foundations of mind-set theory? The claims appear stronger than the evidence. *Psychol. Sci.* 31, 258–267. doi: 10.1177/0956797619897588.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., ve Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>.
- Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., ve Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin*, 149(3-4), 174–205. <https://doi.org/10.1037/bul0000368>.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 965–978. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.965>.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientation and association with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241–252.
- Caniëls, M.C.J., Semeijn, J.H. ve Renders, I. H. M. (2018), Mind The Mindset! The Interaction Of Proactive Personality, Transformational Leadership And Growth Mindset For Engagement At Work. *Career Development International*, 23(1), 48-66. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0194>.
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J., ve Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2), eaau4734.

doi:10.1126/sciadv.aau4734.

- Carr, P. B., Rattan, A., ve Dweck, C. S. (2012). Implicit Theories Shape Intergroup Relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 127-165. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394286-9.00003-2>.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., ve Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. doi:10.1037/a0035661.
- Chen, W. W. ve Wong, Y. L. (2014). Chinese mindset: Theories of intelligence, goal orientation and academic achievement in Hong Kong students. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893559>.
- Chen, J. A., ve Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75–87. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.003>.
- Chen, P., Ellsworth, P.C. ve Schwarz, N. (2015). Finding A Fit Or Developing It: Implicit Theories About Achieving Passion For Work. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(10), 1411-1424. <https://doi.org/10.1177/0146167215596988>.
- Cimpian, A., Arce, H., Markman, E. M., ve Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues impact children's motivation. *Psychol. Sci.* 18:314e316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01896.x>.
- Claro, S., Paunesku, D., ve Dweck, C. S. (2016). Mindset equals income as a predictor of achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>.
- Claro, S., Paunesku, D., ve Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668. doi:10.1073/pnas.1608207113.
- Costa, A., ve Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>.
- Curley, P. (2020). Growth Mindset: Workbook for kids. Emertville, California: Rockridge Press.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., ve Moller, A. C. (2006). m. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Cutumisu, M. (2019). The association between feedback-seeking and performance is moderated by growth mindset in a digital assessment game. *Computers in Human Behavior*, 93, 267–278. doi:10.1016/j.chb.2018.12.026.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: *Learning Policy Institute*.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., ve Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1–44. doi:10.1080/10888691.2018.1537791.
- Dar-Nimrod, I., ve Heine, S. J. (2006). Exposure to scientific theories affects women's

- math performance. *Science*, 314(5798), 435.
<https://doi.org/10.1126/science.1131100>.
- Dayal S. (2023). Online Education And Its Effect On Teachers During COVID-19-A Case Study From India. *PloS one*, 18(3), e0282287.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282287>.
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershen, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., ve Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology*, 38(6), 711–733. doi:10.1080/01443410.2018.1426833.
- Diener, C. I., ve Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451–462.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>.
- Diener, C. I., ve Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940–952.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.39.5.940>.
- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L., ve Van Atteveldt, N. (2017). Teacher mindsets concerning the malleability of intelligence and the appraisal of achievement in the context of feedback. *Front. Psychol.* 8:1594. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01594.
- DeLuca, C., Coombs, A., ve LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159–169. doi:10.1016/j.stueduc.2019.03.012.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2024) Gelişen Zihniyet İçin Çaba ve Motivasyon. İçinde D. İlhan Beyaztaş (Ed.), Gelişen Zihin: Eğitimciler İçin Bir Yol Haritası (ss. 75-100) *Pegem Akademi Yayınları*
- Derman, İ. (2024) Gelişen Zihniyet İçin Çaba ve Motivasyon. İçinde D. İlhan Beyaztaş (Ed.), Gelişen Zihin: Eğitimciler İçin Bir Yol Haritası (ss. 101-151) *Pegem Akademi Yayınları*
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., ve Dickhauser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, 4(7), 572–584.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.47083>.
- Dupeyrat, C., ve Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.01.007.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. *Psychology Press*.
- Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. *UK: Psychology Press*.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The New Psychology Of Success*. New York: Random House Digital, Inc.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets ve Math/Science Achievement*. New York: Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study, Commission on Mathematics and Science Education.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educ. Leadersh.* 68, 16–20.
- Dweck, C. S. (2012). Implicit Theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 23–42). London, UK: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222>.
- Dweck, C. S. (2013). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. *Psychology Press*.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., ve Cohen, G. L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Dweck, C. (2016), What having a “growth mindset” actually means, *Harvard Business Review*, <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>.
- Dweck, C. S. (2016). The remarkable reach of growth mindsets. *Scientific American Mind*, 27(1), 36–41. <https://doi.org/10.1038/SCIENTIFICAMERICANMIND0116-36>.
- Dweck, C. S. (2017). Carol Dweck revisits the “Growth Mindset”. *Education Week*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html?cmp=eml-eb-wnbk1.3>.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfill Your Potential*. Robinson.
- Dweck, C. S. (2018). Reflections on the legacy of attribution theory. *Motivation Science*, 4(1), 17–18. <https://doi.org/10.1037/mot0000095>.
- Dweck, C. ve D. Yeager (2019), “Mindsets: A View From Two Eras”, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 14/3, pp. 481-496, <http://dx.doi.org/10.1177/1745691618804166>.
- Dweck, C. S., ve Yeager, D. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies?. *The American psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>.
- Ebenbach, D. H ve Keltner, D. (1998). Power, emotion, and judgmental accuracy in social conflict: Motivating the cognitive miser. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(1), 7–21. https://doi.org/10.1207/s15324834basp2001_2.
- Elliott, E. S., Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
- Ferrare, J. J. (2019). A Multi-Institutional Analysis Of Instructional Beliefs And Practices In Gateway Courses To The Sciences. *CBE-Life Sciences Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0257>.
- Foliano F, Rolfe H, Buzzeo J, Runge J, Wilkinson D (2019). Changing mindsets: Effectiveness trial. *National Institute of Economic and Social Research*.
- Gandhi, J., Watts, T. W., Masucci, M. D., ve Raven, C. C. (2020). The effects of two

- mindset interventions on low-income students' academic and psychological outcomes. *J. Res. Educ. Effectiveness* 13, 351–379. doi: 10.1080/19345747.2019.1711272.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Inesi, M. E., ve Gruenfeld, D. H. (2006). Power and perspectives not taken. *Psychological Science*, 17(12), 1068–1074. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01824>.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavriniades, P., ve Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychol. Sch.* 39, 583–595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Gervy, B. M., Chiu, C.-y., Hong, Y.-y., Dweck, C. S. (1999). Differential use of person information in decisions about guilt versus innocence: The role of implicit theories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 17–27. <https://doi.org/10.1177/0146167299025001002>.
- Glück, J., Ernst, R., ve Unger, F. (2002). How creatives define creativity: Definitions reflect different types of creativity. *Creativity Research Journal*, 14(1), 55–67. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1401_5.
- Gill, M. G., ve Fives, H. (2015). “Introduction” in International handbook of research on teachers' beliefs (UK: Routledge), 1–10.
- Godwin, K. E., Kaur, F., ve Sonnenschein, S. (2023). Teaching And Learning During A Global Pandemic: Perspectives From Elementary School Teachers And Parents. *Education Sciences*, 13(4), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci13040426>.
- Good, C., Aronson, J., ve Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: an intervention to reduce the effects of stereotype threat. *J. Appl. Dev. Psychol.* 24, 645–662. doi: 10.1016/j.appdev.2003.09.002.
- Gouëdard, P. (2021). Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap? *Pisa in Focus*. 112. doi: 10.1787/20922f0d-en.
- Goudeau, S., ve Cimpian, A. (2021). How do young children explain differences in the classroom? Implications for achievement, motivation, and educational equity. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 533–552. <https://doi.org/10.1177/1745691620953781>.
- Greifeneder, R., Bless, H. ve Fiedler, K. (2018). What Is Social Cognition Research About? *Social Cognition: How Individuals Construct Social Reality* (2nd ed.) içinde (ss. 1-16). *Psychology* <https://doi.org/10.4324/9781315648156>.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., ve Vantieghem, W. (2021). Toward more inclusive education: an empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. *J. Teach. Educ.* 72, 381–395. doi: 10.1177/0022487120965525
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., ve Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>.
- Gutshall, C. A. (2013). Teachers' mindsets for students with and without disabilities. *Psychol. Sch.* 50, 1073–1083. doi: 10.1002/pits.21725.
- Gutshall, C. A. (2016) Students perceptions of teachers' mindset beliefs in the classroom setting. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 135-142.

doi: <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p135>.

- Haimovitz, K., ve Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 27(6), 1–11. <https://doi.org/10.1177/0956797616639727>.
- Haimovitz, K., ve Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88, 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement. UK: *Routledge*.
- Hecht, C. A., Yeager, D. S., Dweck, C. S., ve Murphy, M. C. (2021). Beliefs, affordances, and adolescent development: Lessons from a decade of growth mindset interventions. *Advances in Child Development and Behavior*, 169–197. doi:10.1016/bs.acdb.2021.04.004.
- Hochanadel, A., ve Finamore, D. (2015). "Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity." *Journal of International Education Research (JIER)*, 11(1), 47–50. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>.
- Hochanadel, A., ve Finamore, D. (2015). How fixed and growth mindsets in education and in the face of challenges can enhance students' grit. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 47-50.
- Howard, G. R. (2016). We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools (3rd ed.). *Teachers College Press*.
- Hunt, E. (2010). Human intelligence. *Cambridge University Press*.
- Hwang, N., Reyes, M., ve Eccles, J. S. (2019). Who holds a fixed mindset and whom does it harm in mathematics?. *Youth & Society*, 51(2), 247–267. <https://doi.org/10.1177/0044118X16670058>.
- İlhan-Beyaztas, D., ve Dawson, E. (2017). A cross-national study of student teachers' views about intelligence: similarities and differences in England and Turkey. *Univ. J. Educ. Res.* 5, 510–516. doi: 10.13189/ujer.2017.050324
- İlhan Beyaztaş, D., ve Hymer, B. (2018). An analysis of Turkish students' perception of intelligence from primary school to university. *Gifted Education International*, 34(1), 19-35.
- İlhan Beyaztaş, D. (2024) Gelişen Zihniyet İçin Çaba ve Motivasyon. İçinde D. İlhan Beyaztaş (Ed.), Gelişen Zihin: Eğitimciler İçin Bir Yol Haritası (ss. 1-19) *Pegem Akademi Yayınları*.
- Inbar-Furst, H., ve Gumpel, T. P. (2015). Factors affecting female teachers' attitudes toward help-seeking or help-avoidance in coping with behavioral problems. *Psychol. Sch.* 52, 906–922. doi: 10.1002/pits.21868.
- Jackson, C. (2012), Non-Cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w18624>.
- Jennings, J., T. DiPrete (2010), "Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School", *Sociology of Education*, Vol. 83/2, pp. 135-159, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710368011>.

- Jonsson, A.-C., Beach, D., Korp, H., ve Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: influences from different disciplines and scientific theories. *Eur. J. Teach. Educ.* 35, 387–400. doi: 10.1080/02619768.2012.662636.
- Kärk-käinen, R., ve Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educ. Stud.* 36, 229e232. <https://doi.org/10.1080/03055690903162424>.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62. <https://doi.org/10.1037/a0034898>.
- Kaufman, J. C., ve Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>.
- Kennett, D. J., ve Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/01443410500342062>
- Kroeper, K. M., Fried, A. C. ve Murphy, M. C. (2022). Towards fostering growth mindset classrooms: identifying teaching behaviors that signal instructors' fixed and growth mindsets beliefs to students. *Social Psychology of Education*, 25, 371-398.
- Kroeper, K. M., Muenks, K., Canning, E. A., ve Murphy, M. C. (2022). An exploratory study of the behaviors that communicate perceived instructor mindset beliefs in college stem classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103717>.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123. <https://doi.org/10.17763/haer.39.1.13u15956627424k7>.
- Jones, B. D., Bryant, L. H., Snyder, J. D., ve Malone, D. (2012). Preservice and inservice teachers' implicit theories of intelligence. *Teach. Educ. Q.* 39, 87–101.
- Jonsson, A.-C., ve Beach, D. (2012). Predicting the use of praise among pre-service teachers: The influence of implicit theories of intelligence, social comparison and stereotype acceptance. *Education Inquiry*, 3(2), 259–281. doi:10.3402/edui.v3i2.22033.
- Jorif, M., ve Burleigh, C. (2020). Secondary teachers' perspectives on sustaining growth mindset concepts in instruction. *J. Res. Innov. Teach. Learn.* 15, 23–40. doi: 10.1108/JRIT-04-2020-0020.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- King, R. B. (2020). Mindsets are contagious: The social contagion of implicit theories of intelligence among classmates. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 349–363. <https://doi.org/10.1111/bjep.12285>.
- King, R. B., ve Trinidad, J. E. (2021). Growth mindset predicts achievement only among rich students: Examining the interplay between mindset and socioeconomic status. *Social Psychology of Education*, 24(3), 635–652. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09616-z>.
- Konstantinidou, E., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., ve Michalopoulou, M. (2014). Primary physical education perspective on creativity: The nature of creativity and creativity fostering classroom environment. *Early Child*

Development and Care, 184(5), 766–782.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.818989>.

- LaCosse, J., Canning, E. A., Bowman, N. A., Murphy, M. C., ve Logel, C. (2020). A social-belonging intervention improves STEM outcomes for students who speak English as a second language. *Science Advances*, 6(40), eabb6543. doi:10.1126/sciadv.abb6543.
- Lam, K. K. L., ve Zhou, M. (2020). A serial mediation model testing growth mindset, life satisfaction, and perceived distress as predictors of perseverance of effort. *Personality and Individual Differences*, 167, 110262. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.11026>.
- Laine, S., Kuusisto, E., ve Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *J. Educ. Gift.* 39, 151–167. doi: 10.1177/0162353216640936.
- Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31, 1–12. <http://www.jstor.org/stable/23870415>.
- Leondari, A., ve Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39, 279-291. doi:10.1002/pits.10035.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. vd (2007). "Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate." *European Journal of Psychology of Education*, 22: 529–545. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173470>.
- Levin, B. B. (2015). "The development of teachers' beliefs" in International handbook of research on teachers' beliefs. eds. H. Fives and M. G. Gill (UK: Routledge), 48–65.
- Li, Y., ve Bates, T. C. (2019). You can't change your basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(9), 1640–1655. <https://doi.org/10.1037/xge0000669>.
- Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., ve Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset: characterizing how and why undergraduate students' mindsets change. *International Journal of STEM Education*, 7(1). doi:10.1186/s40594-020-00227-2.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., ve Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 75–86. <https://doi.org/10.1093/scan/nsi013>.
- Macnamara, B. N., ve Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin*, 149(3-4), 133–173. <https://doi.org/10.1037/bul000035>.
- Makkonen, T., Lavonen, J., ve Tirri, K. (2019). General and physics-specific mindsets about intelligence and giftedness: a study of gifted Finnish upper-secondary-school students and physics teachers. *Int. J. Talent Develop. Creativity* 7, 39–52.
- Matthes, B., ve Stoeger, H. (2018). Influence Of Parents' Implicit Theories About Ability On Parents' Learning-Related Behaviors, Children's Implicit Theories, And

- Children's Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.001>.
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., ve Mueller, C. E. (2016). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences*, 45, 208–213. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.027.
- McCutchen, L. E. (2023). *Handbook of psychology and social change*. Oxfordshire: Routledge.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Longman.
- Meierdirk, C., ve Fleischer, S. (2022). Exploring the mindset and resilience of student teachers. *Teach. Dev.* 26, 263–278. doi: 10.1080/13664530.2022.2048687.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., ve Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>.
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., ve Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, Article 101299. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>.
- Molden, D. C., ve Dweck, C. S. (2006). Finding “Meaning” in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203. doi:10.1037/0003-066x.61.3.192.
- Moorman, E. A., ve Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354–1362. <https://doi.org/10.1037/a0020376>.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>.
- Muenks, K., Canning, E. A., LaCosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A., ve Murphy, M. C. (2020). Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2119–2144. <https://doi.org/10.1037/xge0000763>.
- Munro, D. J. (1977). *The concept of man in contemporary China*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Murphy, M. C., ve Dweck, C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283–296. <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>.
- Murphy, Mary ve Fryberg, Stephanie ve Brady, Laura ve Canning, Elizabeth ve Hecht, Cameron, Global Mindset Initiative Paper 1: Growth Mindset Cultures and Teacher Practices (August 25, 2021). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3911594> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3911594>.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D. S., Jang, B. S., Luckey, K. L., Moneymaker, K. J., Shapiro, M. A., ve Zenkert, A. J. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183–1208.

<https://doi.org/10.1177/0042085912449750>.

- Nalipay, M. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. B., ve Frondoza, C. E. (2019). Implicit Beliefs About Teaching Ability, Teacher Emotions, And Teaching Satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28,313-325. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00467-z>.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., Chai, C.-S., ve Jong, M. S.-y. (2021). Teachers with a growth mindset are motivated and engaged: The relationships among mindsets, motivation, and engagement in teaching. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 24(6), 1663–1684. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09661-8>.
- Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. doi:10.3390/brainsci8020020.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., ve Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130–159. doi:10.1037/a0026699.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means For Students' Lives. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm> sitesinden 10.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2021). Sky's The Limit: Growth Mindset, student, and school in PISA.
- O'Grady, C. R. (2014). Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities. *Routledge*.
- Ollfors, M., ve Andersson, S. I. (2007). Ability of stress, sense of control, and self-theories to predict Swedish high school students' final grades. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 143–169. <https://doi.org/10.1080/13803610701434241>.
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. *OECD Publishing*. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>.
- Ormrod, J. E. (2006). Educational psychology: Developing learners. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Böthe, B., Tóth-Király, I., ve Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00311.
- Paek, S. H., ve Sumners, S. E. (2019). The indirect effect of teachers' creative mindsets on teaching creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 53(3), 298–311. <https://doi.org/10.1002/jocb.180>.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., ve Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300–313. <https://doi.org/10.1037/edu0000064>.

- Patterson, M. M., Kravchenko, N., Chen-Bouck, L., ve Kelley, J. A. (2016). General and domain-specific beliefs about intelligence, ability, and effort among preservice and practicing teachers. *Teach. Teach. Educ.* 59, 180–190. doi: 10.1016/j.tate.2016.06.004.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., and Dweck, C. S. (2015). Mindset interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychol. Sci.* 26, 784–793. doi: 10.1177/0956797615571017.
- Pianta, R. ve B. Hamre (2009), “Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity”, *Educational Researcher*, Vol. 38/2, pp. 109–119, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x09332374>.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers’ beliefs and educational. Research cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *J. Educ. Psychol.* 92, 544–555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544.
- Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S., ve Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: Preferences for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 876–893. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.876>.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., ve Dow, G. T. (2004). Why isn’t creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.
- Plucker, J. A., ve Esping, A. (2015). Intelligence and creativity: a complex but important relationship. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 153–159. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9374-9>.
- Plaks, J. E., Levy, S. R., ve Dweck, C. S. (2009). Lay theories of personality: Cornerstones of meaning in social cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1069–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x>.
- Pohan, C. A., ve Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators’ beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159–182. <https://doi.org/10.3102/00028312038001159>.
- Puente-Díaz, R., ve Cavazos-Arroyo, J. (2017). The influence of creative mindsets on achievement goals, enjoyment, creative self-efficacy and performance among business students. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.007>.
- Rattan, A., Good, C., ve Dweck, C. S. (2012). “It’s ok — not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., ve Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: A mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0>.

- Rechsteiner, B. Compagnoni, M., Wullschleger, A. ve Maag Merki, K. (2021). Teachers' Implicit Theories Of Professional Abilities In The Domain Of School Improvement. *Front. Educ.* 6:635473. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.635473>.
- Ricci, M.C. (2015). Ready-to-Use Resources for Mindsets in the Classroom: Everything Educators Need for Building Growth Mindset Learning Communities (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237624>.
- Richardson, D. S., Bledsoe, R. S., ve Cortez, Z. (2020). Mindset, Motivation, and Teaching Practice: Psychology Applied to Understanding Teaching and Learning in STEM Disciplines. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3), ar46. doi:10.1187/cbe.19-11-0238.
- Rienzo C, Rolfe H, Wilkinson D (2015). Changing mindsets: Evaluation report and executive summary. *Education Endowment Foundation*.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., ve Tirri, K. (2018). Teachers' implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., ve Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: a case study from Finland. *J. Moral Educ.* 47, 63–77. doi: 10.1080/03057240.2017.1374244.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., ve Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: a case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teach. Teacher Educ.* 77, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>.
- Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., ve Tirri, K. (2021). Implementing and evaluating growth mindset pedagogy – a study of Finnish elementary school teachers. *Front. Educ.* 6:753698. doi: 10.3389/educ.2021.753698.
- Robins, R. W., ve Pals, J. L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313–336. doi:10.1080/15298860290106805.
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., ve van Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140–151. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>.
- Ronkainen, R., Kuusisto, E., ve Tirri, K. (2019). Growth mindset in teaching: a case study of a Finnish elementary school teacher. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.* 18, 141–154. doi: 10.26803/ijlter.18.8.9.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. doi:10.1348/000709906x101601.
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431–438. <https://doi.org/10.1080/03004430214553>.
- Sarrasin, J. B., Nenciovi, L., Brault Foisy, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., ve Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce

- growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: a meta-analysis. *Trend. Neurosci. Educ.* 12, 22–31. doi: 10.1016/j.tine.2018.07.003.
- Savage, J. E., Jansen, P. R., Stringer, S., Watanabe, K., Bryois, J., de Leeuw, C. A., Coleman, J. R. I. (2018). Genome-wide association meta-analysis in 269,867 individuals identifies new genetic and functional links to intelligence. *Nature Genetics*, 50(7), 912–919. doi:10.1038/s41588-018-0152-6.
- Seaton, F. S. (2017). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57. doi:10.1080/02667363.2017.1382333.
- Seidel, T., ve Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Schnorr, K. (2022). High school teachers describe growth mindset related to teaching pedagogy and students' academic achievement. *Psychology* 13, 994–1008. doi: 10.4236/psych.2022.137068.
- Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H., ve Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24, 42–50. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.01.004>.
- Shim, S. S., Cho, Y., ve Cassady, J. (2013). Goal structures: the role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *J. Exp. Educ.* 81, 84–104. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.635168>.
- Shih, S.-S. (2021). Factors related to Taiwanese adolescents' academic engagement and achievement goal orientations. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1861584>.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., Kackar-Cam, H. (2013). “Exploring teacher effects in outcomes of a growth mindset intervention in seventh grade science”. *Middle Grades Research Journal*, 10(2): 17-32.
- Siebert, M. C. (2006). An examination of students' perceptions of goal orientation in the classroom and teachers' beliefs about intelligence and teacher efficacy (Publication No. 3244639) [Doctoral dissertation, Kansas State University]. *ProQuest Dissertations Publishing*.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., ve Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>.
- Snyder, K. E., Makel, M. C., Adelson, J. L., Crawford, B. F., ve Barger, M. M. (2021). Concordance and discordance in implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Learn. Individ. Differ.* 86:101971. doi: 10.1016/j.lindif.2021.101971.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conception of the Nature of Intelligence*. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Sternberg, R. J., ve Jensen, A. R. (1992). Can intelligence be increased? In B. Slife J. Rubenstein (Eds.), *Taking sides: Clashing views on controversial psychological issues* (pp.144-165). *Guilford, CT: Dushkin Publishing Group*.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American psychologist*, 59(5), 325. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325>.

- Stevenson, H. W., Lee, S., Chen, C., Stigler, J., Hsu, C. C., ve Kitamura, S. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55, (1-2). <https://doi.org/10.2307/1166090>.
- Stroscher, H. (2003). Prospective and Practicing Teachers' Beliefs: A Study of Implicit Theories of Intelligence and Teacher Efficacy. Alberta: Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary.
- Suarez, V. ve McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. OECD Education Working Papers, No. 267, *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>.
- Sun, K. L. (2015). There's no limit: mathematics teaching for a growth mindset [Doctoral thesis, Stanford University].
- Sun, K. L. (2018). The role of mathematics teaching in fostering student growth mindset. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(3), 330–355. <https://doi.org/10.5951/jrese.matheduc.49.3.0330>.
- Sun, K. L. (2019). The mindset disconnect in mathematics teaching: a qualitative analysis of classroom instruction. *J. Math. Behav.* 56:100706. doi: 10.1016/j.jmathb.2019.04.005 .
- Swann, W. B., ve Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879–888. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879>.
- Şimşek, A. İ. (2022) Öğretmen Zihniyeti ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sınıf Öğretmenleri Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Temel Eğitim Anabilim Dalı. Kocaeli. 2022.
- Tan, D., ve Maeda, Y. (2021). Perceptions of science teachers' growth-mindset practices and U.S. high school students' initial science identity and its development. *International Journal of Science Education*, 43(13), 2206–2225. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1958021>.
- TDK (2023). Güncel Sözlük. [https://sozluk.gov.tr/adresinden erişilmiştir](https://sozluk.gov.tr/adresinden-erişilmiştir). (Erişim tarihi: 09.10.2023).
- TDK (2023). Güncel Sözlük. [https://sozluk.gov.tr/adresinden erişilmiştir](https://sozluk.gov.tr/adresinden-erişilmiştir). (Erişim tarihi: 05.03.2024).
- Tao, V. Y. K., Li, Y., Lam, K. H., Leung, C. W., Sun, C. I., ve Wu, A. M. S. (2021). From teachers' implicit theories of intelligence to job stress: the mediating role of teachers' causal attribution of students' academic achievement. *J. Appl. Soc. Psychol.* 51, 522–533. doi: 10.1111/jasp.12754
- Tiekstra, M., ve Minnaert, A. (2017). At-risk students and the role of implicit theories of intelligence in educational professionals' actions. *J. Cogn. Educ. Psychol.* 16, 193–204. doi: 10.1891/1945-8959.16.2.193
- Tirri, K., ve Laine, S. (2017). “Teacher education in inclusive education” in The SAGE handbook of research on teacher education. eds. D. J. Clandinin and J. Husu (*US: SAGE*), 761–776.
- TNTP. (2015). The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development. http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf
- Torres Oquendo, V. S. (2024). Culturally Responsive Teaching and Self-Efficacy: An

Examination of the Perceived Preparation of Teachers in Implementing Culturally Responsive Pedagogical Practices [Doctoral dissertation, Youngstown State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ysu1711624346345533

- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., ve Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75–86. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.75>.
- Trzesniewski, K., Yeager, D. S., Molina, D. C., Claro, S., Oberle, C., ve Murphy, M. (2021). Global mindset initiative paper 3: measuring growth mindset classroom cultures. SSRN. doi: 10.2139/ssrn.3911591.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 131–152. doi:10.1080/17408980701345667
- Yu, H., Kreijkes, P. Ve Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction*, 20(2022), 101616. Doi:10.1016/j.learninstruc.2022.101616.
- Van Es, E. A., ve Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–595.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., ve Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. doi:10.1007/s11031-020-09827-5.
- Yeager, D. S., ve Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: they're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267–301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654311405999>.
- Yeager, D. ve C. Dweck (2012), "Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed", *Educational Psychologist*, Vol. 47/4, pp. 302-314, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., ve Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>.
- Yeager, D. S., ve Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>.

- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M., Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>.
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., ve Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, 101981. doi:10.1016/j.lindif.2021.101981.
- Zhang, J., Kuusisto, E., ve Tirri, K. (2020). Same mindset, different pedagogical strategies: a case study comparing Chinese and Finnish teachers. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.* 19, 248–262. doi: 10.26803/ijlter.19.2.15.
- Zhang, L., ve Zhang, Y. (2021). The mediating effect of self-regulation on the association between growth mindset about work and living a calling among primary and secondary school teachers. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, Article 1675-1689. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S330961>.
- Zeeb, H., Ibach, A., Voss, T., ve Renkl, A. (2023). How does teachers' noticing students' fixed mindset relate to teachers' knowledge, beliefs, and experience? An exploratory study. *Teach. Teach. Educ.* 130. doi: 10.1016/j.tate.2023.104170.
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y. ve Peng, K. (2019). "Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators". *Frontiers in psychology*, 10: 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>.
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: A dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809051>.
- Walton, G. M., ve Yeager, D. S. (2020). Seed and soil: Psychological affordances in contexts help to explain where wise interventions succeed or fail. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 219–226. doi: 10.1177/0963721420904453.
- Warren, F., Mason-Apps, E., Hoskins, S., Devonshire, V., ve Chanvin, M. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence, attainment and socio-demographic factors in a UK sample of primary school children. *British Educational Research Journal*, 45(4), 736–754. <https://doi.org/10.1002/berj.3523>.
- Watson, B. (1967). Basic writings of Mo Tzu, Hsun Tzu, and Han Fei Tzu. New York: Columbia University Press.
- Wechsler, D. (1974). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children. New York: Psychological Corporation.
- Willingham, J. C., Barlow, A. T., Stephens, D. C., Lischka, A. E., ve Hartland, K. S. (2021). Mindset regarding mathematical ability in K-12 teachers. *Sch. Sci. Math.* 121, 234–246. doi: 10.1111/ssm.12466.
- Wood, R., ve Bandura, A. (1989). Impact Of Conceptions Of Ability On Self-Regulatory Mechanisms And Complex Decision-Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>.

World Bank. (2018). World Development Report 2018: Learning To Realize Education's Promise. *World Bank*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> adresinden 10.03.2024 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/04/2024
Protokol No	07/06
Araştırma Başlığı	İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zekâ Algılarının İncelenmesi
Araştırma Türü	Betimsel Araştırma
Araştırmacılar	Ali Cem AKTAŞ (Tez öğrencisi) Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: - Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. - Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK 2. MEB İzin Belgesi



T.C
ÇERMİK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12910549-44-102982035
Konu : Hubert H. Humphrey Burs Programı

24.05.2024

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Ali Cem AKTAŞ'ın "**İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zeka Algılarının İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını 01.05.2024 - 20/05/2024 tarihleri arasında İlimize bağlı resmi ilkokullarda uygulama talebi 15.05.2024 tarih ve 102299151 sayılı Müdürlük Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılması ve derslerin aksatılmaması kaydıyla araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Murat BOZDOĞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1 Adet Yazı

EK 3. Zihniyet Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı sizin zekaya ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Aşağıdaki sorulara ilişkin doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Araştırma yalnızca, sizin konuya ilişkin fikirlerinizle ilgilenmektedir.

Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen altı görüşten birini işaretleyerek (ilgili kutucuğu • şeklinde işaretleyerek) belirtiniz.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

Ali Cem AKTAŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri ()

Meslekteki Kıdem Yılı: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 25 ve üzeri ()

Mezun Olduğu Okul:

Çalışılan Yer: Merkez () İlçe () Belde/Köy ()

Okul Türü: Müstakil Sınıf () Birleştirilmiş Sınıf () (*belirtiniz*)

Hangi Sınıf Düzeyinde Çalışmaktasınız? : 1 () 2 () 3 () 4 ()

Okuttuğunuz Sınıfın Mevcut Sayısı: 10 ve altı () 11-20 () 21-30 () 31- 40 () 41 ve üstü ()

Mesleki Kariyer Basamağınız: Ücretli Öğretmen () Aday Öğretmen () Öğretmen ()

Uzman Öğretmen () Başöğretmen ()

Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer (*belirtiniz*)

		TAMAMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	ÇOĞUNLUKLA KATILIYORUM	ÇOĞUNLUKLA KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1	Belirli bir düzeyde zekânız vardır ve bunu değiştirebilmek için gerçekten yapabileceğiniz çok şey yoktur.	O	O	O	O	O	O
2	Zekânız kendinizle ilgili çok fazla değiştiremeyeceğiniz bir şeydir.	O	O	O	O	O	O
3	Her kim olursanız olun, zekâ düzeyinizi önemli ölçüde değiştirebilirsiniz.	O	O	O	O	O	O
4	Dürüst olmak gerekirse, zekâ düzeyinizi gerçekten değiştiremezsiniz.	O	O	O	O	O	O
5	Ne kadar zeki olduğunuzu daima büyük ölçüde değiştirebilirsiniz.	O	O	O	O	O	O
6	Yeni şeyler öğrenebilirsiniz ancak sahip olduğunuz temel zekâ düzeyinizi değiştiremezsiniz.	O	O	O	O	O	O
7	Ne kadar zekâyâ sahip olursanız olun, daima zekanızı oldukça fazla düzeyde değiştirebilirsiniz.	O	O	O	O	O	O
8	Temel zekâ seviyenizi bile, belirgin bir oranda değiştirebilirsiniz.	O	O	O	O	O	O

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sizce bir öğrenci, zekâsını neye borçludur? Zekâsının kaynağı tam olarak nedir? *(Eğer cevap gelmezse sonda soru olarak sorulacak soru: Sizce bir insan doğuştan mı zeki olur yoksa sonradan da zeki olabilir mi?)*
2. Sizce insanların zekâsı zamanla değişir mi? Değişirse nasıl? Açıklayınız.
3. Siz kendinizi zekâ açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? *(Sonda soru: Zeki, çalışkan, tembel veya yetersiz gibi kavramlardan hangisini kendiniz için kullanabilirsiniz?)*
4. Sizce zeki olmakla çalışkan olmak aynı mı? Yoksa farklı mı? Neden? Açıklayınız.
5. Ailenize sorsaydık, bilişsel yetenekleriniz açısından sizi nasıl biri olarak tanımlarlardı? Bu kanıya nasıl vardınız? Bu şekilde düşünmelerinin nedeni neler olabilir?
6. Meslektaşlarınıza sorsaydık, bilişsel yetenekleriniz açısından sizi nasıl biri olarak tanımlarlardı? Bu kanıya nasıl vardınız? Bu şekilde düşünmelerinin nedenleri neler olabilir?
7. En son kendinizi zeki hissettiğiniz bir anı ya da anınızı paylaşır mısınız?
8. En son kendinizi zeki hissetmediğiniz bir anı ya da anınızı paylaşır mısınız?
9. Öğrencilerinize soru sorduğunuzda, onlardan gelen cevaplara nasıl tepkiler veriyorsunuz? Birkaç örnek paylaşır mısınız?
10. Zekâ anlayışınıza ilişkin söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? *(Sonda soru: Bir öğretmen olarak zekânın geliştirilmesi veya sabit kalması ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?)*

Sonda Soru, sorulacak soruya eğer cevap verilmezse ek olarak sorulacak sorudur.

EK 5. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

‘‘İlkokul Öğretmenlerinin Zihniyet Teorisi Bağlamında Zekâ Algılarının İncelenmesi’’ konulu çalışma, Diyarbakır ilinin Çermik ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin zihniyet teorisi bağlamında zekâ algılarını incelemek ve belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın 01.05.2024 ile 30.06.2025 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Yapılacak olan bu çalışmada *Zihniyet Teorisi Ölçeğinin* yanı sıra 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları da bulunmaktadır. Zihniyet Teorisi Ölçeğinin yaklaşık bir dakikada doldurulabileceği düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için ise 30 – 35 dakika zaman ayırmak gerekmektedir. Bu çalışmaya katılmak, tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen: bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız, ayrıca süreç içerisinde yapılacak olan uygulamalara katılmanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler, tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır, lakin verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmaya soru sorabilir veya adresinden mail atabilir yahut numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGVOF) ’ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Ali Cem AKTAŞ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	