

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**ÖZ-YETERLİKLERİ FARKLI ERGENLERİN PSİKOLOJİK**  
**SEMPTOMLARININ İNCELENMESİ**

**Bülent Baki TELEF**

**İzmir**

**2011**

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**ÖZ-YETERLİKLERİ FARKLI ERGENLERİN PSİKOLOJİK**  
**SEMPTOMLARININ İNCELENMESİ**

**Bülent Baki TELEF**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Rengin KARACA**

**İzmir**  
**2011**

## **Yemin Metni**

Doktora tezi olarak sunduğum “Öz-yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


Bűlent Baki TELEF

27.06.2011

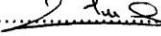
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

: Prof. Dr. Rengin KARACA.....

¼ye

: Yrd. Doç. Dr. şüheda ÖZBEN.....


¼ye

: Yrd. Doç. Dr. Mustafa G¼VENDİ.....

¼ye

: Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL.....

¼ye

: Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS.....

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27/06/2011



Prof. Dr. h. v. İbrahim ATALAY  
Enstit¼ M¼d¼rt¼

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	405098
Yazar Adı / Soyadı	Bülent Baki TELEF
Uyruğu / T.C.Kımlık No	T.C. 23632293336
Telefon / Cep Telefonu	05052377859
e-Posta	bulentbaki_telef@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Öz-yeterlilikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation of the Psychological Symptoms of the Adolescents Having Different Self-Efficacy
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim Psikoloji
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2011
Sayfa	292
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Rengin KARACA
Dizin Terimleri	Özyeterlilik algısı=Self efficacy perception Depresyon=Depression Anksiyete=Anxiety Bedenselleştirme=Somatization Benlik saygısı=Self esteem
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

04.07.2011

İmza:.....

Yazdır

## TEŞEKKÜR

Doktora çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin Karaca'ya en içten dileklerle teşekkür ediyorum. Ders aşamasında ve tez izleme süresi boyunca yardımından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben'e çok teşekkür ediyorum. Görüşleri ile tezimin gelişimine katkıda bulunan değerli jüri üyelerine sonsuz teşekkür ediyorum. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmam için onay veren ve ölçek ile ilgili her türlü bilgi desteğinde bulunan Sayın Prof. Dr. Peter Muris'e teşekkür ediyorum. Araştırmanın istatistiksel analizlerini yapmak için değerli zamanını ayıran ve bulguların yorumlanmasında fikirlerinden yararlandığım Sayın Arş. Gör. Tarık Totan'a içtenlikle teşekkür ediyorum. Doktora çalışmalarım süresince her türlü kolaylığı sağlayan Buca Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürleri Abdülkadir Yıldız'a, Cihangir Diker'e ve Serdal Özgözü'ye çok teşekkür ediyorum. Tez çalışmamda kullandığım ölçeklerin doldurulmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve ölçekleri sabırla dolduran tüm öğrencilere çok teşekkür ediyorum. Verilerin SPSS programına girilmesinde ve tezimi baştan sona sabırla okuyarak bana her türlü desteği veren değerli eşim Ayşegül'e sonsuz teşekkür ediyorum.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

Teşekkür .....	i
İçindekiler .....	ii
Tablo Listesi.....	ix
Şekil Listesi.....	xii
Özet .....	xiii
Abstract .....	xv

### BÖLÜM I

<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Problem Cümlesi.....	13
1.5. Alt Problemler .....	13
1.6. Sayılılar .....	15
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	15
1.8. Tanımlar .....	15
1.9. Kısaltmalar .....	16

### BÖLÜM II

<b>KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>18</b>
2.1. Sosyal Bilişsel Kuram .....	18
2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik .....	21
2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi .....	22
2.1.3. Öngörü Kapasitesi .....	24
2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	25
2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi .....	26
2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi.....	30

2.2. Öz-yeterlik.....	31
2.3. Öz-yeterlik Bilgi Kaynakları.....	38
2.3.1. Doğrudan Deneyimler.....	39
2.3.2. Dolaylı Deneyimler.....	40
2.3.3. Sosyal ya da Sözel İkna.....	42
2.3.4. Duygusal Durum.....	44
2.4. Öz-yeterliğin Gelişimi.....	46
2.5. Öz-yeterliği Harekete Geçiren Süreçler.....	51
2.5.1. Bilişsel Süreçler.....	51
2.5.2. Güdüselle Süreçler.....	52
2.5.3. Duygusal Süreçler.....	53
2.5.4. Seçme Süreçleri.....	54
2.6. Yüksek ve Düşük Öz-yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri.....	56
2.7. Öz-yeterliği Artırma Yolları.....	58
2.8. Ergenlik Dönemi.....	61
2.9. Depresyon.....	65
2.9.1. Depresyon Belirtileri.....	68
2.9.2. Depresyonun Yaygınlığı.....	70
2.9.3. Depresyon ve Cinsiyet.....	72
2.9.4. Risk Faktörleri.....	75
2.10. Anksiyete.....	80
2.10.1. Anksiyete Belirtileri.....	83
2.10.2. Anksiyete Bozuklukları DSM-IV Sınıflandırması.....	84
2.10.3. Anksiyete Bozukluğunun Nedenleri.....	85
2.10.4. Anksiyete Bozukluklarında Yaygınlık ve Cinsiyet Farkı.....	88
2.11. Benlik Saygısı.....	89
2.11.1. Benlik Saygısının Gelişimi.....	90
2.11.2. Benlik Saygısı ve Cinsiyet.....	94
2.11.3. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısı.....	96
2.12. Somatizasyon.....	99
2.12.1. Somatizasyonun Nedenleri.....	102
2.12.1.1. Biyolojik Faktörler.....	102



2.12.1.2. Psiko-dinamik Kuramlar .....	103
2.12.1.3. Psiko-sosyal Kuramlar .....	104
2.12.1.4. Aile Sistemleri Kuramcıları .....	104
2.12.2. Somatizasyon Bozukluğu Tanı Ölçütleri .....	106
2.12.3. Yaygınlık .....	108
2.12.4. Somatizasyon ve Cinsiyet .....	109
2.13. Hostilite (Düşmanlık).....	110
2.14. İlgili Araştırmalar.....	114
2.14.1. Öz-yeterlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	114
2.14.2. Öz-yeterlik ve Psikolojik Semptomlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	120

### **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>129</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	129
3.2. Evren ve Örneklem .....	129
3.3. Veri Toplama Araçları .....	130
3.3.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği .....	130
3.3.1.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlama Çalışması .....	132
3.3.1.2. Dil Eşdeğerliği Çalışması.....	132
3.3.1.3. Geçerlik Çalışması .....	133
3.3.1.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) .....	134
3.3.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	137
3.3.1.3.3. Ölçüt-bağımlı Ölçek Geçerliği .....	140
3.3.1.3.3.1. Genel Öz-yeterlik Ölçeği .....	141
3.3.1.4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’nin Güvenirlik Çalışması.....	142
3.3.1.5. Madde Analizi .....	143
3.3.2. Kısa Semptom Envanteri (KSE) .....	145
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu .....	146
3.4. Veri Toplama Süreci .....	146

3.5. Veri Analiz Teknikleri .....	147
-----------------------------------	-----

## **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR.....</b>	<b>149</b>
----------------------	------------

4.1. Ergenlere Ait Tanıtıcı Bulgular.....	149
4.2. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	150
4.3. Ergenliğin Farklı Dönemlerine Göre (Başlangıcında, Ortasında ve Sonunda) Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	152
4.4. Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Eğitim Kurumlarına Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular.....	155
4.5. Ergenlerin Yaşlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular .....	157
4.6. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	160
4.7. Ergenlerin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular .....	164
4.8. Ergenlerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	166
4.9. Ergenlerin Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	170
4.10. Ergenlerin Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	171
4.11. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	172
4.12. Ergenlerin Çalışma Odasına Sahip Olup Olmamlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	175
4.13. Ergenlerin Okul Başarısına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	176

4.14. Ergenlerin Eğitim Aldıkları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	179
4.15. Ergenlerin Seçmiş Oldukları Alanlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	182
4.16. Ergenlerin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	186
4.17. Ergenlerin Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	188
4.18. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	190
4.19. Ergenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yere Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular .....	193
4.20. Ergenlerin Okul Rehberlik Servislerine Yardım İçin Başvurup Vurmamasına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	195
4.21. Ergenlerin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	197
4.22. Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri İle Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik Algısı, Somatizasyon ve Hostilite Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	199

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

<b>5.1. SONUÇ.....</b>	<b>201</b>
<b>5.2. TARTIŞMA .....</b>	<b>204</b>
5.2.1. Cinsiyete Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	204

5.2.2. Ergenliğin Başlangıcında, Ortasında ve Sonunda Cinsiyete Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	207
5.2.3. Ergenlerin Eğitim Kurumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	208
5.2.4. Yaşa Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	209
5.2.5. Sınıf Seviyesine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	211
5.2.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşma ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	212
5.2.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	214
5.2.8. Annenin Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	216
5.2.9. Babanın Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	216
5.2.10. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	218
5.2.11. Ergenlerin Çalışma Odasına Sahip Olup Olmamlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	219
5.2.12. Okul Başarısına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	220
5.2.13. Lise Türüne Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	223
5.2.14. Seçilen Alanlara Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	224

5.2.15. Ebeveynlerin Birliktelik Durumlarına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	225
5.2.16. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	226
5.2.17. Kardeş Sayısına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	227
5.2.18. Yaşamının Çoğunu Geçirmiş Olduğu Yere Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	228
5.2.19. Rehberlik Servisinden Yardım Alıp Almamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	229
5.2.20. Rehberlik Servisinden Yardım Aldıkları Konulara Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması.....	230
5.2.21. Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri ile Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik Algısı, Somatizasyon ve Hostilite Arasındaki İlişkilere Ait Bulguların Tartışılması.....	231
<b>5.3. ÖNERİLER .....</b>	<b>237</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>239</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>285</b>

## Tablolar Listesi

<b>Tablo 1</b>	Ölçeğin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyonlar.....	133
<b>Tablo 2</b>	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Örneklemine Ait Kişisel Bilgiler.....	134
<b>Tablo 3</b>	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktör Yükleri .....	136
<b>Tablo 4</b>	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrasında Faktörler Arasındaki İlişkiler .....	137
<b>Tablo 5</b>	Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli Uyum İyiliği İndeksleri .....	138
<b>Tablo 6</b>	İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli .....	139
<b>Tablo 7</b>	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları .....	143
<b>Tablo 8</b>	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Madde Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırma Sonuçları.....	144
<b>Tablo 9</b>	Ergenlerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı .....	150
<b>Tablo 10</b>	Ergenlerin Öz-yeterlik Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	151
<b>Tablo 11</b>	Ergenliğin Başlangıcında Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz- yeterliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	152
<b>Tablo 12</b>	Ergenliğin Ortasında Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	153
<b>Tablo 13</b>	Ergenliğin Sonunda Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	154
<b>Tablo 14</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Öğrenim Gördükleri Eğitim Kurumlarına Göre İncelenmesi .....	156
<b>Tablo 15</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	158
<b>Tablo 16</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları .....	159
<b>Tablo 17</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	161
<b>Tablo 18</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları .....	162
<b>Tablo 19</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	164

<b>Tablo 20</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları.....	165
<b>Tablo 21</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	167
<b>Tablo 22</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskall Wallis Sonuçları .....	168
<b>Tablo 23</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi .....	170
<b>Tablo 24</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi.....	171
<b>Tablo 25</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	173
<b>Tablo 26</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ..	174
<b>Tablo 27</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Kendilerine Ait Odaları Olup Olmamasına Göre İncelenmesi .....	175
<b>Tablo 28</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	177
<b>Tablo 29</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	178
<b>Tablo 30</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Devam Ettikleri Ortaöğretim Kurumlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu .....	180
<b>Tablo 31</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okudukları Ortaöğretim Kurumuna Göre Kruskall Wallis Sonuçları .....	181
<b>Tablo 32</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ortaöğretimde Seçmiş Oldukları Alanlara Göre Betimsel İstatistik Tablosu .....	183

<b>Tablo 33</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Seçmiş Oldukları Alanlarına Göre Kruskall Wallis Sonuçları .....	184
<b>Tablo 34</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ebeveynlerin Birliktelik Durumlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu .....	186
<b>Tablo 35</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumlarına Göre Mann Whitney <i>U</i> Sonuçları.....	187
<b>Tablo 36</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	188
<b>Tablo 37</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları .....	189
<b>Tablo 38</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu .....	191
<b>Tablo 39</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	192
<b>Tablo 40</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Yaşadıkları Yere Göre Mann Whitney <i>U</i> Sonuçları .....	194
<b>Tablo 41</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servisine Yardım İçin Başvurup Vurmamasına Göre İncelenmesi.....	196
<b>Tablo 42</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu .....	197
<b>Tablo 43</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	198
<b>Tablo 44</b>	Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri ile Psikolojik Semptomlar Arasındaki İlişkiler .....	199



## Şekil Listesi

<b>Şekil 1</b>	Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları .....	4
<b>Şekil 2</b>	Davranış, Biliş, Diğer Kişisel Faktörler ve Dış Çevre Arasındaki İlişki Şeması .....	22
<b>Şekil 3</b>	Öz Düzenlemenin Üçlü Şekli.....	27
<b>Şekil 4</b>	Öz Düzenlemenin Döngüsel Aşamaları .....	28
<b>Şekil 5</b>	Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentileri Arasındaki Nedensel İlişki .....	35

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu araştırma betimsel ve ilişkisel yönetime dayanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu 2008-2009 eğitim öğretim yılında İzmir ili, Buca ilçesinde altı ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 706 ilköğretim öğrencisi ile altı ortaöğretim kurumunun 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına devam eden 544 lise öğrencisi olmak üzere 1250 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların %52,40'ı kız (n= 655) %47,60'ı erkek (n= 595) öğrencidir. Araştırma verileri Muris (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği; Derogatis (1992) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanan ve Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından ergenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Kısa Semptom Envanteri ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde parametrik tekniklerden bağımsız örneklemeler için *t*-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yöntemleri kullanılırken, parametrik olmayan analizlerde ise, Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney *U* Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, öz-yeterliğin alt boyutlarından akademik öz-yeterlikte cinsiyete, eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, annenin eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, lisede seçmiş olduğu alana, doğum sırasına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamasına göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sosyal öz-yeterlikte cinsiyete, yaşa, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, lise türüne, lisede seçmiş olduğu alana, doğum sırasına, kardeş sayısına, yaşamını geçirmiş

olduğu yere ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Duygusal öz-yeterlikte cinsiyete, eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, ebeveynlerin ayrı olup olmamasına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Son olarak da genel öz-yeterlikte eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, ebeveynlerin ayrı olup olmamasına, doğum sırasına, kardeş sayısına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve düşmanlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Elde edilen bulgular daha önce yapılan araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmış, uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, ergenlik, depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon, düşmanlık**

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether the self-efficacy of adolescents differs according to demographic variables and the relationship between self-efficacy of adolescents and psychological symptoms. This study is based on descriptive and relational method.

The study group of the research consists of 1250 participants, 706 primary school students from six different primary schools (grade 6, 7, 8) and 544 high school students from six different high schools (grade 9, 10, 11, 12) in Buca, Izmir. 52, 40 % of the participants are female students and 47, 60 % of them are male students. The data of this research were collected with Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) that was first developed by Muris (2001) and adapted into Turkish by the researcher, Short Symptom Inventory that was developed by Derogatis (1992) and adapted into Turkish by Şahin and Durak (1994) and of which validity and reliability study for adolescents was done by Batıgün and Uğurtaş and Personal Information Form which was developed by the researchers. While analyzing research data, Independent Samples *t*-test, One Way Variance Analysis (ANOVA) and Pearson Correlation Analysis were used for the parametric analyses and Kruskal Wallis Test and Mann Whitney *U* Analysis techniques were used for the nonparametric analyses.

At the end of the study, statistically meaningful differences were determined according to the participants' gender, education institution, ages, class level, mothers' education levels, school success, fields, birth order, whether their fathers have a job or not, whether they have their own study room or not, whether they get help from counseling service or not at academic self-efficacy that is subscale of self-efficacy. In social self-efficacy, statistically meaningful differences were determined according to participants' gender, age, mothers' and fathers' education levels, school success, high school types, fields, birth orders, numbers of sibling, locations, whether their fathers have a job or not, and whether they have a study room or not. In emotional self-efficacy, some statistically meaningful differences were determined according to their education institution, age, class level, school success, whether they

have study rooms or not, whether their parents are divorced or not, and whether they get help from counseling service or not. Finally, in general self-efficacy, some statistically meaningful differences were determined according to the adolescents' education institution, age, class level, parents' education levels, school success, birth orders, numbers of brothers or sisters, whether their fathers have a job or not, whether they have a study room or not, whether their parents are divorced or not, and whether they get help from counseling service or not. Besides, some meaningful relationships in a negative way were determined between the adolescents' academic, social, emotional, general self-efficacy and depression, anxiety, negative self perception, somatization and hostility.

The findings are discussed with the previous studies' results found in the literature recommendations are given on the practice of this study and for future studies.

**Key Words:** Self-efficacy, adolescence, depression, anxiety, negative self perception, somatization, hostility

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıltılar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Araştırmacılar sosyal bilişsel kuramın anahtar kavramlarından biri olan öz-yeterliğe 1980'den sonra yoğun ilgi göstermişlerdir. Bu yoğun ilgi, öz-yeterlik kavramının insan davranışları ve uyumu üzerinde önemli etkileri olmasından kaynaklanmaktadır. Yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler zorlu yaşam olayları karşısında daha az incinmekte ve zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmek için ısrarlı bir şekilde çaba gösterirlerken, düşük öz-yeterliğe sahip kişiler zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmek için daha az çaba göstermekte ve çabucak vazgeçerek olumsuz yaşantılar sonrasında birçok psikolojik semptomla maruz kalabilmektedir.

Öz-yeterlik yapısı Bandura'nın 1977 yılında yayınladığı "*Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*" adlı makalesi ile başlayan son derece kısa bir geçmişe sahiptir (Pajares, 1996). Bandura (1997: 3) öz-yeterlik algısını "Başarıya ulaşmak için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kişinin kapasitesi ile ilgili inançları" olarak ifade etmiştir. Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer (2005) ise; öz-yeterlik algısını, özel olarak çaba gerektiren bir durumda olumsuzluk ile başa çıkma ve kişinin yeni görevlerin ya da zorluğun üstesinden gelme yetenekleri ile ilgili inançları olarak açıklamışlardır.

Öz-yeterlik kuramı kişinin sahip olduğu becerilerden ziyade, beceriler ile ilgili yargılarıdır. Öz-yeterliğin önceki performans başarıları ve gelecekteki performans arasında aracı bir değişken olduğu ileri sürülmüştür (Lane, Devonport, Milton ve Williams, 2003). Öz-yeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında kritik bir işlev görmektedir (Kotaman, 2008).

Son araştırmalar ile öz-yeterlik hem genel hem de alana özgü bir öge olduğu kanıtlanmıştır. Her ikisi de insanın uyum ve değişimini etkilemektedir (Fiori, Mcilvane, Brown ve Antonucci, 2006). Öz-yeterlik yaygın şekilde “Alana özgü” olarak anlaşılmıştır. Bireyin farklı olan ya da özel durumlardaki işlevleri ile ilgili kişisel inançları az ya da çok olabilir; fakat bazı araştırmacılar öz-yeterliği çaba gerektiren ya da yeni durumlarda kişinin başa çıkma yeteneği ile ilgili genel güvenini ifade etme olarak kavramsallaştırmışlardır (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002).

Genel öz-yeterlik, yaşamla başarılı bir şekilde başa çıkma ile ilgili geniş bir modeli açıklama olanağı vermektedir (Schwarzer ve diğer., 2005). Genel öz-yeterlik kişinin genel güven seviyesini ya da başarısını belirlerlemede, özel bir duruma yönelik öz-yeterlik beklentilerini önemli derecede etkiler. Başka bir ifadeyle, genel öz-yeterlik tüm önemli başarı ve başarısızlıklardan elde edilebilir ve verilen göreve yönelik kişinin temel yeterlik beklentileri hakkında bilgi verir. Bu, iki kişinin zorluklar ve korkular ile yüz yüze geldiğinde, davranışı başlatma ve sürdürmede neden farklı yeterlik beklentisi sergilediğini keşfetmemizi sağlar. Bu yüzden genel öz-yeterlik, bazı insanların yaşama yönelik uyumda niçin kendilerine daha çok güvendiklerini, görevin zorluğuna bakılmaksızın başarıyı sürdürmede daha ısrarlı olduklarını tatmin edici bir şekilde açıklar (Shelton, 1989).

Öz-yeterlik, bireyin fiziksel ya da kişilik özellikleri hakkındaki kişisel yargılardan daha çok yapabileceği şeyler hakkındaki inançlarıdır. Öz-yeterliğin seviyesi, genellenebilirliği ve gücü gibi duruma özgü çeşitli boyutları vardır. Öz-yeterliğin *seviyesi*, özel bir görevin zorluğunu ifade eder; *genellenebilirliği*, kişinin

yeterlik yargılarını farklı görev ve aktivitelere transfer edebilmesidir; *gücü*, özel bir görevi gerçekleştirebilme kesinliği ile ilgilidir (Bandura, 1986: 396; Zimmerman ve Cleary, 2006: 47).

Sosyal öğrenme kuramı, öz-yeterliği doğrudan ve dolaylı deneyimler tarafından iletilen çeşitli bilgi kaynaklarından elde ederek kavramsallaştırmıştır (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı, öz-yeterlik yargılarını dört temel bilgi kaynağına dayandırmaktadır. Bunlar doğrudan deneyimler; diğerlerinin başarılarını gözlemleyerek kazanılan dolaylı deneyimler; kişinin sosyal etkileme biçimi ile ilgili sahip olduğu yetenekler ve sözel ikna; kişinin kısmen yetenekleri, gücü ve incinebilirliği ile ilgili yargılarından oluşan psikolojik durumdur (Bandura, 1982; Bandura ve Adams, 1977).

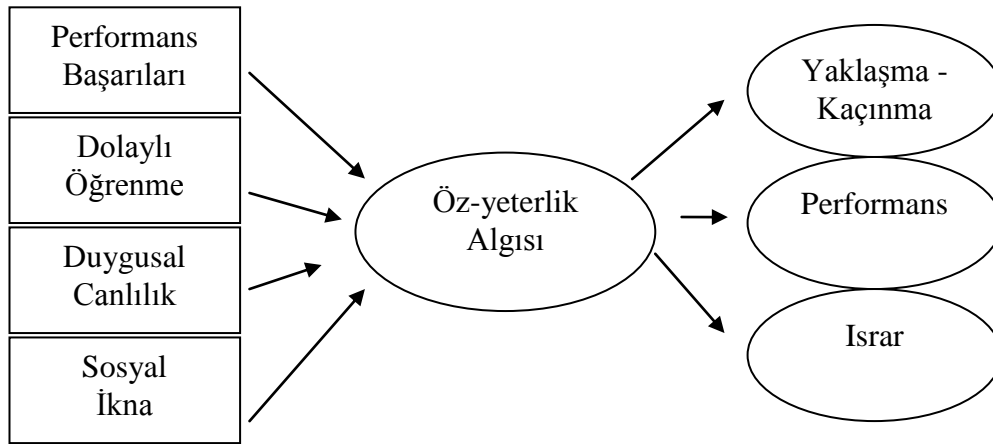
Bu kaynaklardan kazanılan bilgiler otomatik olarak öz-yeterliği etkilemez; fakat bilişsel olarak değerlendirilir. Yeterlik değerlendirmeleri dolaylı şekilde anlaşılacak süreçler olup kişisel ve durumsal faktörlerin katkılarıyla elde edilir. Öz-yeterlik değerlendirmelerinde öğrencilerin yetenek algıları, harcamış olduğu çabalar, görevin zorluğu, diğer durumsal faktörler ile başarı ve başarısızlık modelleri gibi faktörler dikkate alınmalıdır (Schunk, 1990).

Öz-yeterlik inançları kişilerin nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıklarını belirler. Bu inançlar dört büyük sürecin farklı etkileri ile oluşur. Onlar bilişsel, motivasyonel (güdüsel), duyuşsal ve seçme süreçlerini içerir (Bandura, 1994: 1).

Öz-yeterlik algısının davranışsal sonuçları şekil-1'deki gibi ifade edilmiştir. a) Yaklaşmaya karşı kaçınma davranışı; b) Hedeflenen alandaki davranışların performans niteliği; c) Onaylanmayan yaşantılara ya da engellere karşı sebatır. Bu yüzden, davranış ya da davranışsal alandaki düşük öz-yeterlik beklentisi başarısızlık ya da engellenmeler ile yüz yüze gelindiğinde "Vazgeçme" eğilimi, zayıf performans ve davranışlardan kaçınmaya sebep olmaktadır (Betz, 2000).



**Şekil 1**  
**Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları**



(Bandura, 1977; Betz, 2000; Hermann, 2005)

DeWitz'e (2004) göre, özel bir davranışa yönelik yüksek öz-yeterliğe sahip kişilerin, davranışlarında daha ısrarcı, daha iyi performans gösterme ve yaklaşımda bulunmaları daha olasıdır. Buna rağmen, özel bir davranışa yönelik düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin davranışlarında ısrarcı olmaları, iyi performans göstermeleri ve yaklaşımda bulunmaları daha az olasıdır.

Öz-yeterlik yapısı farklı özelliklere sahiptir. Bu nitelikler önemlidir, çünkü bunlar diğer yapılarla karşılaştırma ve öz-yeterlik yargılarını nasıl ölçeceğimiz ile ilgili ipuçları sağlar. Birincisi, öz-yeterlik yargıları kişilik ya da psikolojik özelliklerden daha çok aktiviteyi gerçekleştirme kapasitesine odaklanır. Diğer bir deyişle öz-yeterlik "Neden hoşlanıyorum?"dan daha çok "Bir şeyi ne kadar iyi yapabiliyorum?" sorusuna hitap eder. İkincisi, öz-yeterlik algıları farklıdır, çünkü onlar sadece alana özgü olmayıp duruma ve göreve özgüdür. Duruma özgülüğe gelince, öğrenci işbirliğinden daha çok rekabete dayanan sınıf yapılarında matematik öğrenmek için, düşük yeterlik algısını ifade edebilir. Buna rağmen, öz-yeterlik ölçümlerinin doğası çok boyutludur, çünkü özel bir alandaki görev ve aktiviteleri içerir. Örneğin; kişi toplama ve çarpma problemlerini çözme yeteneği ile ilgili duygularını söyleyebilir; fakat çıkarma ve bölme problemlerini çözmeye yönelik düşük yeterlik algısına sahip olabilir. Bu çok boyutlu analiz, öz-yeterliği değerlendirmede mikroanalitik niteliklere ışık tutar. Öz-yeterliğin üçüncü niteliği

performansı gerçekleştirmeye dayalı olmasıdır. Örneğin; öğrencilerin akranlarından daha iyi nasıl yazabileceklerinden daha çok, özel bir performans seviyesinde ne kadar iyi makale yazabilecekleri ölçü alınır. Son olarak, öz-yeterlik inançları önceki özel görev ve aktiviteler ile ilgili değerlendirmelerdir. Önceki özellikler nedensel yapı içerisindeki yeterlik algısının rolünü değerlendirmek için gerekli olan yöntemi geçici olarak sağlar (Zimmerman ve Cleary, 2006: 48).

Öz-yeterlik eğitim, psikiyatri, psikoloji, sosyal ve politik değişim, iş, medya çalışmaları, atletizm ve tıp gibi farklı alanlarda araştırılmaktadır. Psikolojide fobi, depresyon, sosyal beceriler, girişkenlik, sigara içme davranışı ve ahlaki gelişim gibi klinik problemler üzerine çalışmalara odaklanılmıştır. Öz-yeterlik özellikle akademik başarı, başarı ve başarısızlık atıfları, amaç belirleme, sosyal karşılaştırmalar, hafıza, problem çözme, kariyer gelişimi, öğretme ve öğretmen eğitimi gibi eğitimle ilgili alanlarda çalışılmıştır. Araştırmacılar genellikle öz-yeterlik inançlarının, davranış değişiklikleri ve davranışın sonuçları ile son derece ilişkili olduğunu ve öz-yeterliğin davranışın mükemmel bir tahmin edicisi olduğunu iddia etmişlerdir (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançları birçok yolla öğrencinin davranışlarını etkiler. Birincisi, öğrencilerin yapmış oldukları seçimleri etkiler: Öğrenciler kendilerine güven duydukları, yapabileceklerine inandıkları görevler ile ilgilenirler ve yapamayacakları şeylerden kaçınırlar. Öz-yeterlik inançları öğrencilerin aktivitelere yönelik ne kadar çok çaba göstereceklerini ve ne kadar uzun süre sebat edeceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Öz-yeterlik ne kadar yüksek olursa harcanan çaba ve ısrar o derece artar. Öz-yeterlik inançları insanların neyi gerçekleştirebileceklerinin öngörüsünü oluşturmalarına yardımcı olur. Azim, yüksek öz-yeterlik ile ilişkili olduğu için, performansın artmasını sağlar, bu da öz-yeterliği artırır. Oysaki düşük öz-yeterlik güveni artırmak için gerekli olan performansı sınırlar. Öz-yeterlik inançları, öğrencinin duygusal tepkilerini etkileyerek davranışlarını şekillendirir. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler birtakım şeylerin olduğundan daha güç olduğuna inanırlar; bu inançlar onların anksiyete ve stresini artırır ve onların problem çözme vizyonunu daraltır. Buna rağmen, yüksek öz-yeterlik, zor görevlere güvenli bir şekilde yaklaşma

hissini oluşturur, iyimserliği artırır, anksiyeteyi düşürür, benlik saygısını yükseltir ve esnekliği besler (Pajares ve Schunk, 2002: 19).

Bandura (1988) çeşitli araştırma bulgularına göre kapasiteleri ile ilgili güçlü inanca sahip olan insanların kapasitelerinden şüphe duyanlara göre düşünce, his ve davranışlarının farklı olduğunu belirtmektedir. Kapasitelerinden şüphe duyan insanlar zor görevlerden kaçınır. Onlar düşük amaçlara sahiptir ve sürdürmek istedikleri amaçlara yönelik zayıf vaatlerde bulunurlar. Başarısızlıklar onların motivasyonunu azaltır. Onlar kişisel yetersizlikler, zor görevler ve başarısızlığın olumsuz sonuçları üzerinde dururlar. Böyle negatif düşünme, kişiyi olası felaket ve kişisel yetersizlikler ile meşgul ederek onun iyi performans gösterme çabalarının bozulmasına yol açar. Zorluklar karşısında çabucak vazgeçerler ve yenilgi ya da başarısızlık sonrasında tekrar güven kazanmaları zaman alır; çünkü onların yetersiz performans yargısına sahip olduklarından dolayı kapasitelerine güvenlerini kaybetmeleri için çok fazla başarısızlık yaşamalarına gerek kalmaz. Onlar kolayca stres ve depresyona girerler.

Kişisel yeterlik inançları yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici fonksiyonuna rağmen, özellikle ergenlik döneminde önem kazanmaktadır (Caprara ve diğer., 1998). Ergenlik sık sık psiko-sosyal bir karmaşa dönemi olarak nitelendirilir. Yaşamın hiçbir dönemi problemsiz değildir, tekrarlayıcı “stres ve fırtınaların” aksine çoğu ergen aşırı rahatsızlık ya da uyumsuzluk yaşamadan bu dönemdeki önemli değişimleri yaşamaktadır. Buna rağmen, ergenliğe yetersizlik duygusu ile giren genç çevresel taleplere zayıf tepkide bulunacak ve rahatsızlıklar karşısında çabuk incinecektir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikli olarak başarı deneyimleri inşa edilerek kişisel yeterlik güçlendirilmelidir (Bandura, 1994: 13).

Her gelişim dönemi başa çıkma yeterliği için yeni zorlukları beraberinde getirir. Öz-yeterlik algısı, öz-düzenleme vasıtasıyla akran baskısına karşı koyarak davranış problemlerini azaltıp okul başarısını artırmakta ve akranlar arasında

popülariteyi yükselterek ergenlerin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2004).

Ergenlik döneminde ruh sağlığı için yüksek duygusal öz-yeterlik önemli bir faktördür. Ergen, olumsuz duygular ile başa çıkma yeterliğine sahip olduğunda kendisine olan güveni artacak ve olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelebilmektedir (Willemse, 2008). Öz-yeterlik duygusal problemlerin kaynağında aracı bir rol oynayan bilişsel faktörlerle ilişkili olabilir. Çocuk ve ergenler negatif yaşam olayları ya da tehdit ile yüz yüze geldiklerinde, yüksek öz-yeterlik duygusu bu tür olayları yönetmesine yardımcı olmakta ve onları anksiyete ve depresyondan korumaktadır. Oysaki düşük öz-yeterlik duygusu etkili başa çıkmaya engel olmakta ve çocuk ile ergenlerde depresyon ve anksiyete riskini artırmaktadır (Muris, 2002).

Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancının, var olan alışılmış davranışların ya da alışkanlıkların üzerine kurulu olmaması, bunun yerine değişen yaşam koşullarını yönetmeye uygun davranışlar bütünü yaratma ve söz konusu davranışları yürütme amacıyla bilişsel ve davranışsal öz-düzenlemeleri kazanmayı gerektirmesi nedeniyle kalıcı olup bireyin kendi hatalarına ilişkin değerlendirmelerinin yıkıcı olmamasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle, görece yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı ruh sağlığını koruyucu bir işlev üstlenmektedir (Sahraç, 2007). Öz-yeterlik inançları davranışın en önemli belirleyicileri arasında olup eğer kişi sahip olduğu performans kapasitesine inanmıyorsa, eylemde bulunmayı sağlayan dürtü azalır. İnsan fonksiyonunun önemli boyutlarını içeren fiziksel ve ruhsal sağlık sonuçları ve yeterlik inançları arasında kuvvetli bağ olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Maddux, 2002; akt. Suldo ve Shaffer, 2007).

Costello ve arkadaşları (2003) çocuk ve ergenlerde psikiyatrik bozuklukların gelişimi ve yaygınlığı ile ilgili yapmış oldukları araştırmada 16 yaşına kadar en az bir psikiyatrik bozukluğun görülme riskinin tahmin edilenden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Akdemir ve Çetin (2008) çocuk ve ergen psikiyatrisine başvuran ergenlerin yaklaşık %15'inde birden fazla psikiyatrik tanının bir arada bulunduğunu belirtmişlerdir. Son yıllarda sürpriz bir şekilde birçok ergenin ruhsal sağlık

probleminden acı çektiğine tanık olunmakta ve bu karmaşa sık sık ergenlik sonrası yıllarda uyum problemlerine sebep olabilmektedir (Kim, 2003).

Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip ergenlerin yüksek düzeyde psikolojik belirti gösterdikleri belirtilmiştir (Solberg ve Villarreal, 1997; Riffert, Paschon ve Sams, 2005). Öz-yeterlik ile psikopatolojik sonuçlar arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal öz-yeterliğin içselleştirilmiş problemlerle, özellikle duygusal ve anksiyete problemleri ile oldukça büyük; somatik problemlerle orta düzeyde; meydan okuyucu davranışlara karşı koyma ve yönetme ile küçük; fakat istatistiksel yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Suldo ve Shaffer, 2007).

Depresyon ve anksiyetenin öz-yeterlik algısına katkısı üzerine yapılan deneysel araştırmalar daha çok yetişkinler ile sınırlıdır. Duygusal bozukluklar ise sıklıkla ergenlik döneminde oluşmaya başlamaktadır. Çocuk ve ergen patolojisi ile ilgili öz-yeterlik çalışmaları açıkça bunu göstermektedir. Şimdiye kadar, bu alandaki bazı araştırmalar erken depresyon başlangıcında öz-yeterliğin rolüne vurgu yapmışlardır. Kültürlerarası çalışmalarda öz-yeterlik ile depresyon arasında negatif yönde ilişki belirlenmiştir. Çocuğun öz-yeterlik seviyesi düştükçe, depresyon seviyesi artmaktadır (Muris, 2002).

Bilişsel uyum teorileri depresyonun ortaya çıkmasında öz-yargılama bilişlerinin bozulmasının güçlü rolünü vurgulamışlardır (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999). Landsman-Dijkstra, Wijck ve Groothoff (2006) kişilerin öz-yeterlik seviyeleri arttıkça atfetme stillerinin daha az depresif olduğunu; duygularını daha rahat ifade ettiklerini; yaşam kalitelerinin artıp psikolojik semptomlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Ehrenberg, Cox ve Kopman (1991) ergenlerde depresyonun genel olarak öz-yeterlik yoksunluğu ya da kritik bir öneme sahip özel bir fonksiyon alanındaki öz-yeterlik eksikliği ile ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda psikolojik olarak öz-yeterliğin depresyona karşı koruyucu bir tampon olabileceği

belirtmiştir (Bandura ve diğer., 1985; Bellingham-Young ve Adamson-Macedo, 2003).

Öz-yeterliğin boyutları değerlendirilerek tedavi için özel bir çözüm ortaya konabilir. Bu, sadece tanımlanmış özel bir alandaki yoksunluk olmayabilir, aynı zamanda, eğer bu yoksunluk beceri veya yaşantıya dayalı ya da bilişsel ve davranışsal öğelerdeki yoksunluk ile ilgili ise, birçok araştırmayla açıklanabilir. Depresyonun tek başına değerlendirilmesi gereklidir; fakat depresyondaki ergenlerin öz-yeterlik statülerinin de incelenmesi hem depresyonun doğasının anlaşılması hem de ileri sürülecek olası tedavi stratejileri için önemlidir (Ehrenberg, 1984).

Sosyal bilişsel kurama göre, kişinin öz-yeterlik algısı anksiyetenin ortaya çıkmasında anahtar bir rol oynar. Yeterlik duygusu ne kadar güçlü olursa zarar verici olaylara karşı olumlu beklenti o kadar yüksek olur ve olumsuzlukları pozitif olaylara dönüştürmede o derece başarılı olunur. Bu yüzden kişiler potansiyel yıkıcı olayları yönetemeyeceklerine inandıklarında anksiyete yaşarlar (Bandura, 1997: 137; Mills, Pajares ve Herron, 2006).

Öz-yeterlik ve anksiyete arasında sezgisel olarak bağ olduğu görülmektedir. Yaşamın kaçınılmaz problemleri ve zorluklarının üstesinden gelmede yetersiz olan kişiler yardım alamayabilirler; fakat bunlar ile nasıl başa çıkabilecekleri düşüncesi ortaya çıktığında endişe yaşarlar. Bununla, yüksek öz-yeterliğe sahip kişilerin anksiyete yaşamayacağı söylenemez; fakat yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler düşük öz-yeterliğe sahip olanlara göre anksiyetenin üstesinden farklı bir şekilde gelebilirler (Grice, 1999).

Benlik saygısının, bireyin kendisine ve dış dünyaya karşı bakış açısını ve davranış biçimini etkileyen çok çeşitli sonuçları bulunduğu, bu nedenle benlik saygısının düşük veya yüksek olmasının, kişinin tüm yaşamı boyunca büyük önem taşıdığı söylenebilir (Çankaya, 2007). Öz-yeterlik sağlıklı bir benlik saygısı için zorunludur. Eğer insanlar diğer insanların sevgi ve saygısı ile ilgili değersizlik hisleri

yaşarlarsa, geçmişte başarılı olmuş olsalar bile, olumlu bir benlik saygısına sahip olamazlar (McKenzie, 1999).

Ergenler kollektif aile yeterliklerine ne kadar güvenirlerse aile yaşantılarından tatmin olmaları, aile ile açık iletişim kurmaları, onların kurallarına itaat etmeleri, düşmanlık ve saldırganlığa dönüşecek anlaşmazlıklardan kaçınmaları o derece olasıdır (Caprara ve diğer., 2004). Bireyin şiddete yönelik olumlu inançlarının tersine, kendi yeterliğine yönelik inançlarının daha az şiddet eğilimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005). Öz-yeterlik ergenlik esnasında saldırganlık gibi risklere karşı koruyucu bir faktör olarak hizmet etmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip ergenlerin yüksek öz-yeterliğe sahip olanlara göre daha fazla kızgınlık ve fiziksel saldırganlık sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip ergenler daha az saldırganlık, kızgınlık ve düşmanlık sergilemektedirler (Willemse, 2008).

İnsanlar kapasiteleri hakkında yargıda bulunurken fiziksel ve duygusal durumlarını da göz önünde bulundururlar. Onlar gerginlik, anksiyete ve depresyonu kişisel yetersizliğin bir işareti olarak görürler. Güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde ise yorgunluğu, bitkinliği, ağrı ve acıyı fiziksel yetersizliğin işareti olarak yorumlarlar. Bu yüzden yeterlik inançlarını değiştirmenin bir yolu da fiziksel gücü artırmak, negatif duygusal durumu azaltmak ve somatik bilgi kaynakları ile ilgili yanlış yorumlamaları düzeltmektir (Bandura, 1999).

Ergenlik dönemindeki psikolojik semptomlar ile ilgili yapılacak araştırmalar yetişkinlikte yaşanan semptomların nedenleri hakkında ipuçları verebilir (Hetland, Torsheim ve Aaro, 2002). Muris (2002) gelecek çalışmalarda psikopatolojik semptomların değişik tipleri ve öz-yeterliğin boyutları arasındaki özel ilişkilerin daha çok incelenmesinin iyi olacağını belirtmiştir.

Öz-yeterlik kavramı yurt dışında birçok araştırmaya konu olmuştur. Türkiyede son yıllarda öz-yeterlik ile ilgili çalışmalara ilgi artmıştır. Ergenlerin öz-yeterliklerinin psikolojik semptomları ile ilişkisini ortaya koyan araştırmaya

rastlanmamıştır. Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin anlaşılmasının ve öz-yeterlik ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında ilişkinin incelenmesinin literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelemektir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Son yıllardaki hızlı ve derin bir şekilde gerçekleşen sosyal ve kültürel değişikliklerin etkilerinin özellikle ergenlere önemli derece yansıdığı görülmüştür (Bacchini ve Magliula, 2003). Ergenler, aynı zamanda gerçekleşen önemli biyolojik, eğitimsel, sosyal rol değişimlerini yönetmek zorundadırlar. Geniş akran grupları içerisinde ve farklı şekilde yapılandırılmış okul çevresinde, ergenlikteki değişimin nasıl üstesinden gelineceğini öğrenme ve duygusal olarak karşı cins ile arkadaşlık kurma önemlidir. Aşırı serbest olarak yetişen ergenler, riskli aktivite deneyimleri ve antisosyal davranışlarda bulunabilirler. Ergenlikte ortaya çıkan depresyondan kızlar daha çok incinirler. Bunun yanı sıra, ergenler bu süreçte yetişkinlerin ortaya koyduğu taleplerle de başa çıkmak zorundadırlar. Bu dönemde, ergenlerin kişisel yeterlikleri kendi yaşamlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabilir (Bandura ve diğer., 2003).

Ergen ve çocuklar dönemi ruh sağlığı ile ilgili yapılan araştırmaların yetersizliği ve bu dönemdeki bireylere verilen ruh sağlığı hizmetinin hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterli olmadığı görülmektedir. Ergenlik dönemindeki bu sorunların yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenlerin incelenerek ortaya konması sözü edilen gruba verilebilecek ruh sağlığı hizmetlerinin hem planlaması hem de sunulması için önemlidir (Eskin ve diğer., 2008).



Önleme kavramının, iyi olma, öznel iyi oluş, sağlığın daha iyi hale getirilmesi, yeterliklerin ve yetkinliklerin psikolojik dayanıklılığın ve esnekliğin artırılması ve olumlu gençlik gelişimi gibi kavramlarla da yakın bağı bulunmaktadır. Bu kavramlar sağlıklı insan gelişimi ile ilgilidir. Hepsi de bazı etkinliklerle bireylere kazandırılacak nitelikleri içerir. Sağlıklı yetişkinlerle güçlü bağlar geliştirmeyi ve olumlu etkinlikler içinde bulunmayı ve sürdürmeyi sağlayan bu etmenler, sadece olumlu gelişimi hızlandırmakla kalmayıp, aynı zamanda problemin oluşumunu da engelleyebilirler (Korkut, 2004: 11).

Öz-yeterlik kuramında söz edilen yeterlik inançları psikolojik uyum, psikolojik problemler, fiziksel sağlık, ayrıca davranış değiştirmede kendi kendine rehberlik etmede ve profesyonel rehberlikte önemli rol oynamaktadır (Maddux, 2002). Öz-yeterliği artırmanın, psikoterapinin önemli bir aracı olarak düşünülmesi gerektiğine yönelik kuvvetli işaretler vardır. Son yıllarda anksiyete bozuklukları ve depresyon ile ilgili ergen ve çocuklar için bilişsel davranışçı tedavi programları ortaya konmuştur. Tedavi ile ilgili çalışma sonuçları göstermiştir ki bu programlar şüphesiz etkilidir, fakat terapidaki değişimin temelindeki doğru mekanizmalar hakkında bilgi çok azdır. Duygusal, akademik, sosyal ilişkiler ile ilgili çocukların öz-yeterliklerini geliştiren programlar, anksiyete ve depresyonu azaltabilir (Muris, 2002).

Öz-yeterlik inançları ergenlerin yaşamış oldukları psikolojik semptomlara karşı koruyucu bir faktör olarak işlev görebilir. Öğrencilere çocuklukta ve ergenlikte akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterliklerini geliştirecek birçok aktivite sağlanabilirse, yetişkin yaşamına akademik, duygusal ve sosyal olarak daha iyi hazırlanabilirler. Yüksek yeterlik inançları kişilerin yetişkin yaşamında karşılaşacağı birçok sorunun üstesinden gelmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin saptanarak öz-yeterlikleri düşük olan öğrencilere yönelik yapılacak olan grup rehberliği etkinliklerinin hazırlanmasına olumlu katkılar sağlaması açısından

konunun araştırılması önem arz etmektedir. Ergenlerin öz-yeterlik ve yaşamış oldukları semptomlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve incelenmesi, psikolojik semptomları önlemeye yönelik stratejileri değerlendirme ve yeni stratejiler geliştirmeye yardımcı olması açısından önemlidir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Ergenlerin öz-yeterlikleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar ve psikolojik semptomlar ile anlamlı ilişkiler göstermekte midir?

#### **1.5. Alt Problemler**

- 1- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Ergenliğin farklı dönemlerine göre (başlangıcında, ortasında ve sonunda) ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri annelerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 8- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri annelerinin bir işte çalışıp çalışmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 9- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri babalarının bir işte çalışıp çalışmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 10- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 11- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri kendilerine ait çalışma odasına sahip olup olmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 12- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okul başarısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 13- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okuduğu ortaöğretim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 14- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ortaöğretim kurumlarında seçmiş oldukları alanlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 15- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri anne ve babalarının birlikte ya da ayrı olmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 16- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 17- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 18- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri yaşamının çoğunu geçirmiş oldukları yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 19- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri rehberlik servisine yardım için başvurup vurmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

20- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri rehberlik servisinden yardım aldığı konulara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

21- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

### 1.6. Sayıtlar

- 1- Araştırmada kullanılan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu'na öğrencilerin içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 2- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören 706 ilköğretim ikinci kademe ve 544 lise öğrencisi ile sınırlıdır.
- 2- Araştırmada kullanılan ölçme araçları Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Öz-yeterlik:** İnsanların belirlemiş oldukları performansı elde etmek için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986: 396).

**Ergenlik:** Biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1996: 277).

**Benlik saygısı:** Bireyin kendi kendini değerlendirerek kendini değerli, yeterli ve başarılı bulması anlamında kullanılan bir kavram olarak benliğe karşı geliştirilen önemli bir tutumu ifade etmektedir (Kılıççı, 1989: 27).

**Depresyon:** Derin üzüntülü bir duygu-durumu içinde; düşünce, konuşma ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk; değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık, duygu ve düşünceleri ile fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Öztürk, 1997: 224).

**Anksiyete:** Normal ve anormal koşullarda ortaya çıkan, uyanıklık artışı, otonomik etkinlik, bedensel değişiklik duyuları, koşullu yanıtlar, kendini kötü hissetme gibi bilişsel değerlendirmeleri içeren karmaşık bir duygu durumudur (Tezcan, 2000: 79).

**Hostilite:** İnsanları zararlı görme ya da zarar verme arzusu, diğerlerine karşı olma ile ilgili görüş, diğerlerinin olumsuzlukların kaynağı olduğu beklentisi, diğerlerinin motivasyon ve değerini düşürmeyi ifade eden bilişsel özellikler olarak tanımlanmıştır (Smith, 1994).

**Somatizasyon:** Tıbbi yardım arama, fiziksel hastalıklara atfetme, patolojik bulgular tarafından açıklanamayan semptomlar ve somatik rahatsızlıklar yaşama eğilimi olarak tanımlanmıştır (Lipowski, 1988).

## 1.9. Kısaltmalar

KSE	Kısa Semptom Envanteri
BFA (Exploratory Factor Analysis)	Betimleyici Faktör Analizi
DFA (Confirmatory Factor Analysis)	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI (Goodness of Fit Index)	Uyum İyiliği İndeksi
NFI (Normed Fit Index)	Standartlaştırılmış Uyum İndeksi
RFI (Relative Fit Index)	Görelî Uyum İndeksi
CFI (Comparative Fit Index)	Orantılı Uyum İndeksi

RMSR (Root Mean Square Residuals)	Ortalama Hataların Karekökü
IFI (Incremental Fit Index)	Fazlalık Uyum İndeksi
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
ANOVA (Oneway Variance Analysis)	Tek Yönlü Varyans Analizi

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal bilişsel kuram, öz-yeterlik, öz-yeterliğin bilgi kaynakları, öz-yeterliğin gelişimi, öz-yeterliği harekete geçiren süreçler, yüksek ve düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin özellikleri ve öz-yeterliği artırma yolları, ergenlik dönemi, depresyon, anksiyete, benlik saygısı, somatizasyon, hostilete hakkında kuramsal bilgi verilmektedir. İlgili araştırmalar bölümünde yurt içinde ve yurt dışında öz-yeterlik ve psikolojik semptomlar ile ilgili araştırma sonuçları yer almaktadır.

#### 2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuramın temelleri aslında sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram hem günümüzde yaygın olan sosyal öğrenme kuramlarından farklı olduğu hem de kişinin performans davranışları, bilgiyi sembolleştirme şekli, öz-düzenleme ve insanların gerçeği yapılandırma kapasitesinde kritik bir rol oynayan bilişsel süreçlere vurgu yaptığı için, sosyal öğrenme kuramının ismi daha sonra Bandura (1986) tarafından sosyal bilişsel kuram olarak değiştirilmiştir (Pajares, 2002). Sosyal bilişsel kuram, davranışçı yaklaşımın davranışı açıklamada yetersiz kaldığı noktalara dikkat çekmiş ve davranışın şekillenmesinde bilincin önemini vurgulayarak bilişsel süreçler üzerinde durmuştur. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bireylerin sahip olduğu bilişsel kapasitelere ilişkin açıklamalarıyla, öz-yeterlik algısı üzerine odaklanılmasını sağlamıştır (Duman, 2007).

Sosyal bilişsel kuram, psikoloji ve organizasyonel davranış alanında bazı önemli avantajlar sunmuştur. Birincisi sosyal bilişsel kuramın alanı davranışçılık ve sosyal öğrenmeden daha kapsamlı ve geniş olup davranışı yönetme yaklaşımına

dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram davranış değiştirme ya da öğrenme konusunun yanında, öz-düzenleme mekanizmaları gibi bilişsel yapıları da içerir. Ayrıca sosyal bilişsel kuram öğrenmeyi, bilginin bilişsel süreçler yoluyla kazanılması olarak görür. Diğer bir deyişle, sosyallik çoğu insanın düşünce ve eyleminin sosyal temellerindeki bilgileri içerirken, bilişsellik insan motivasyonunun, yeteneklere ve eylemlere yönelik bilişsel süreçlerin katkılarının farkına varmaktır (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Sosyal bilişsel perspektif insanı, içsel dürtüler tarafından yönlendirilen ya da çevresel güçler tarafından şekillendirilen tepkisel bir organizma olmaktan daha çok kendisini yönetebilen (self-organizing), proaktif, öz yargılayıcı (self-reflecting), öz düzenleyici (self-regulation) bir varlık olarak görür (Pajares, 2005: 340). Sosyal bilişsel kuram, bilişlerin, kendini düzenleyici ve yansıtıcı süreçlerinin insanın işlevselliğinde (yakın ilişki işlevselliği gibi) oynadığı rolü açıklamak için geliştirilmiştir. Bu bakış açısına göre, kişisel, davranışsal ve çevresel etkiler karşılıklı etkileşimin sonucu olarak ele alınmaktadır (Güngör ve Özbay, 2008).

Sosyal bilişsel kuram dolaylı yöntemler ile kişisel yeterliğin gelişimini artırmak için dikkat, hatırlama, davranışı ortaya koyma ve motivasyonel fonksiyonların nasıl harekete geçirileceğine yönelik kavramsal bir yapı sağlar. Bir de, gözlem yoluyla öğrenmenin çok yönlü analizlerini yaparak yeterlik inançları ve sosyal-bilişsel fonksiyonlar üzerinde modellemenin çeşitli etkilerini açıklamaya yardımcı olur (Bandura, 1997: 90). Sosyal bilişsel kuram insanların sahip oldukları kişisel inançlarını, kendileri hakkında nasıl düşündüklerini, duygu ve eylemlerini nasıl kontrol edeceklerini kolaylaştıran bakış açısına sahiptir. Öz-yeterlik bir şeyi yapabilme kapasitesinin ne olduğu ile ilgili kişinin inançları olarak tanımlanmıştır. Bu, sosyal bilişsel kuramın gelecekte önemli bir konu olmasına neden olmuştur (Kiser, 2008).

Sosyal bilişsel kuram esnek bir öz-yeterlik algısının nasıl inşa edileceği üzerine belirgin bir kılavuzluk sağlamaktadır. Ayrıca kuramın sosyal olarak da kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Öz-yeterlik algısı çok yönlü nedensel yapı



içerisinde diğer sosyal-bilişsel faktörler ile ortak kullanılmaktadır. İstenilen amaca bağlılık, sonuç beklentisi, fırsat ve engel algısı kuramın gücünü oldukça artırmaktadır (Bandura, 1999).

Çevre ve sosyal sistemler kişilikteki psikolojik mekanizmalar yoluyla insan davranışını etkilemektedir. Bu yüzden, sosyal bilişsel kuramdaki ekonomik şartlar, sosyo-ekonomik statü, eğitim ve aile yapıları gibi faktörler insan davranışını doğrudan etkilemez. Bununla birlikte, onlar insanların amaçlarını, öz-yeterlik inançlarını, kişisel standartlarını, duygusal durumunu diğerlerinin öz-düzenlemeye etkisini belirler. Sosyal bilişsel kuramın insan ve onun kolektif fonksiyonu ile ilgili görüşü günümüzdeki yaygın davranış ve öğrenme kuramlarından belirgin bir şekilde farklı olup yeni milenyum ve yirminci yüzyılın son yıllarındaki psikoloji kuramlarını etkilemiştir (Pajares, 2002).

İnsan işlevlerini açıklamaya yönelik birçok kuram ileri sürülmüştür. Onların insan motivasyon ve eyleminin temel belirleyicileri ve insan doğası ile ilgili benimsemiş olduğu düşünceler farklıdır. İnsan davranışları sık sık tek yönlü belirleyicilikle açıklanmıştır. Böyle modellerin nedensel yönleri olmayıp davranışın çevresel etkenler ya da içsel rahatsızlıklar tarafından kontrol edildiği ve şekillendirildiği dile getirilmiştir. Sosyal bilişsel kuram psikolojik fonksiyonları üç yönlü karşılıklı nedensellik ile açıklamıştır. Karşılıklı belirleyicilik modeli davranışsal, bilişsel, diğer kişisel faktörler ve çevresel olayların çok yönlü olarak birbirini etkileyen belirleyiciler olarak işlem görürler (Wood ve Bandura, 1989).

Kuramlar, açıklama ve tahmin etme gücüne göre değerlendirilirler. Fakat son analizlerde, psikoloji kuramlarının önemi, kişinin yaşamının niteliğini geliştirmeye yönelik olarak onun işlevsel gücü ile değerlendirilmektedir. Bilgi, teknoloji ve toplumsal yaşamdaki hızlı değişim hem bireysel hem de toplumsal seviyede kendini yenilemeyi sürdürme ve öz-gelişime yönelik yetenekleri önem kazandırmaktadır. Öz-düzenleme yeterliği yaşamın değişik alanlarında öncelik kazanmaktadır. Örneğin, eğitim alanında, şu an öğrenciler her yerde ve her zaman internet yoluyla en iyi kütüphane, laboratuvar, müze ve çoklu medya eğitimine kolayca ulaşabilmektedirler.

Bu, onların kendi eğitimlerini kontrol etme imkânını tanımaktadır. Öz düzenleme yeteneği, bilgi ve becerinin sürekli güncellendiği modern işyerlerinde, mesleki uğraşlarda benzer bir şekilde anahtar rol oynar; aksi takdirde, hızlı bir şekilde demode olurlar. Hastalık modelinden sağlık modeline doğru sağlık kavramında da önemli değişimler vardır. Bazı sağlık alışkanlıklarını kontrol ederek insanlar biyolojik yaşlanmayı geciktirerek daha sağlıklı ve daha uzun yaşayabilir. Sosyal bilişsel kuram, insanların iyi olması için kişisel ve kolektif başarılarını artırma olanağı sağlayan sosyal uygulamalara elverişlidir (Bandura, 1999).

Bandura'nın (1986: 18) ileri sürdüğü sosyal bilişsel kuramın altı temel ilkesi vardır. Bunlar; (1) karşılıklı belirleyicilik, (2) sembolleştirme kapasitesi, (3) öngörü, (4) dolaylı öğrenme, (5) öz düzenleme, (6) öz yargılamadır.

### **2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism)**

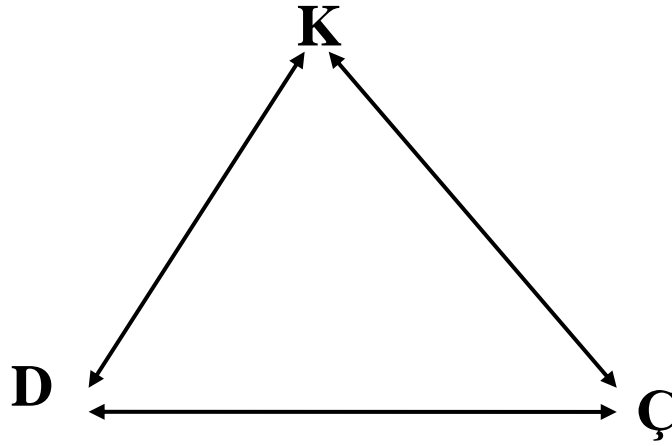
Sosyal bilişsel kurama göre insanlar ne içsel dürtüler tarafından yönetilmekte ne de dış uyaranlar tarafından otomatik olarak kontrol edilmekte ve şekillendirilmektedir. Aksine sosyal bilişsel kuram, insanın işlevini davranış, biliş, diğer kişisel faktörler ve birbirinin karşılıklı belirleyicisi olarak işlev gören çevresel olayları içine alan karşılıklı belirleyicilik modeli ile açıklamıştır. Karşılıklı belirleyicilik kavramı (a) biyolojik olaylar, duygu, bilişin şekillendirdiği kişisel faktörler; (b) davranışlar; (c) çevresel etkiler olarak belirtilmiştir (Bandura, 1986: 18).

Nedensellik terimi olaylar arasında işlevsel bağlantı sağlamak için kullanılır. Karşılıklı nedensellik modeli, bilişsel, duygusal ve biyolojik olayları şekillendiren içsel kişisel faktörler; davranışsal modeller; bir diğerini çok yönlü etkileyen karşılıklı etkileşim belirleyicileri olarak işlev gören çevresel olaylardır (Bandura, 1999). Karşılıklı belirleyicilik modeli (şekil-2) davranışsal, bilişsel, diğer kişisel faktörler ve çevresel olayların çok yönlü olarak birbirini etkileyen belirleyicileri olarak işlem görür. Karşılıklılık, ne farklı kaynakların eşit güçteki etkileri ne de eş zamanlı etkileridir. Nedensel faktörlerin karşılıklı etkilerinin harekete geçmesi ve sonuç

vermesi zaman alır. Çok yönlü etkileşimden dolayı, insanlar hem etkilerler hem de çevrelerinden etkilenirler (Wood ve Bandura, 1989).

### Şekil 2

#### Davranış (D), Biliş, Diğer Kişisel Faktörler (K) ve Dış Çevre (Ç) Arasındaki İlişki Şeması



Birey, davranış, çevre, birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlemelerine rağmen; her zaman bütün olaylarda her biri aynı etkiye sahip değildir. Örneğin; çok gürültülü bir çevre, davranışı her şeyden daha çok etkileyebilir. Birey çalışmaya çok istekli olsa bile gürültü çalışmasını engelleyebilir (Senemoğlu, 1998: 228). Karşılıklı belirleyicilik mekanizması sadece tek taraflı sosyal kontrole karşı koymayı sağlamaz, aynı zamanda yaşam koşullarında ve kurumsal değişim yapmak için bir araçtır. Karşılıklı belirleyicilik süreci kendi sınırları içerisinde kişinin yaşamını şekillendirmesine fırsat sağlar (Bandura, 1978). Karşılıklı belirleyicilik kavramının etkisi koşullara göre değişmektedir. Örneğin, bazı durumlarda düşük öz-yeterliğe sahip olan insanların çevre üzerindeki kontrolleri öz-yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu durumlara göre daha azdır (Hodges, 2005).

#### 2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)

Sembollerini kullanma kapasitesi insanların çevreyi yönetmeleri ve anlamaları için güçlü bir araçtır. Çoğu dışsal etki bilişsel süreçler yoluyla davranışı değiştirmektedir. Sembollere verilecek olan anlamın ne olduğu, onların kalıcı etkiler

bırakıp bırakmayacağı, duygusal etki ve motivasyon gücünün ne olduğu ve gelecekte kullanılmak için organize edilen bilginin nasıl iletileceği, bilişsel faktörler ve çevresel olaylar gözlemlenerek kısmen belirlenir. İnsanlar, eylem ve yargıları için rehber olarak hizmet eden bilişsel gerçeklik modellerini sözel, hayali ve diğer sembollerle geçmiş deneyimlerine dönüştürürler ve işleme tabi tutarlar. Semboller yoluyla insanlar sahip oldukları deneyimleri sürdürürler, şekillendirirler ve onlara anlam verirler. Semboller düşüncenin bir aracı olarak hizmet ederler. Bilgi yapılarındaki bilişsel deneyim simgeleri düşüncenin yerini alır. Kurallar ve stratejiler farklı amaçlara yönelik bilgiyi kullanmak için bilişsel hareket sağlarlar. Sembolik olarak kişisel ve dolaylı deneyimlerden çıkarılan bilgiyi beceri ile kullanma, insanların bilgilerini genişleterek nedensel ilişkileri anlamalarını sağlar (Bandura, 1989: 9).

İnsanlar kişisel ve dolaylı deneyimlerinden elde ettikleri zengin bilgilere dayalı sembolleştirme işlemleriyle bilgilerini genişletirler ve nedensel ilişkilerine anlam kazandırır. Onlar probleme yönelik çözümleri ortaya koyarlar, olası sonuçları değerlendirirler, çaba gerektiren davranışsal araştırmalar yapmaksızın uygun fikirler üretirler. Semboller vasıtasıyla uzak zaman ve mesafedeki diğer insanlar ile iletişimde bulunabilirler. Buna rağmen, birbiri ile etkileşim perspektifinde, sosyal bilişsel kuram, bilişsel fonksiyonlar üzerinde etkili olan sosyal faktörleri kullanarak düşünce ve mekanizmaların sosyal temellerine daha çok dikkat çekmektedir. İnsan kapasitesinin diğer bir ayırıcı yönü, sembolleştirmeye yönelik gelişmiş yeteneğe sahip olmasıdır (Bandura, 2001a).

İnsanlar, olağanüstü sembolleştirme kapasitesine sahiptir. İnsanlar, sembolleştirme kapasitesi ile zaman ve mekân olarak uzakta bulunan diğerleri ile iletişim kurma, yargılayıcı düşünceler yolu ile yeni bilgiler kazanma, eylemin seyrini öngörebilme, bilişsel olarak problemleri çözme, kişinin eylemleri için rehberlikte bulunma ve çevrelerini anlamlandırmayı sağlarlar (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kuram insanların kendi çevrelerine uyum sağlayabileceklerini, çevrelerini değiştirebileceklerini ve başarılı bir şekilde tepki gösterme olanağı

sağlayan sembolleştirme kapasitesine sahip olduklarını ileri sürmüştür. Sembolleri kullanarak, insanlar eylemlerine rehberlik eden içsel bilişsel modelleri görsel deneyimlere dönüştürürler. Sembolleştirme, insanların geçmiş deneyimlerini sürdürme, şekillendirme ve anlamlandırmasına yardım eder (Stajkovic ve Luthans, 1998).

### **2.1.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)**

Öngörü kapasitesi insan amaçlılığının bir diğer boyutudur. Birçok insan davranışı geleceği şekillendirecek olaylar ve olayların sonuçlarına yönelik öngörüler tarafından yönetilir. Gelecek zaman ile ilgili bakış açısı birçok farklı yolla ortaya konur. İnsanlar kendileri için amaçlar belirler, belirli eylemlerin olası sonuçları ile ilgili beklenti içerisinde olurlar. Eylemin akışını planlama arzu edilen sonucu üretmeyi ve arzu edilmeyen sonuçtan kaçınmayı sağlar. Çünkü gelecekteki olaylar bugünkü motivasyon ve eylemlerin kaynağı olmayabilir. Buna rağmen, şu anki bilişsel tasvirler, gelecekteki bazı davranışların düzenleyicisi ve motive edicisi olarak işlev görebilirler (Bandura, 2001a).

Bandura, insanların sadece sembolik yöntemlerle çevresine tepkide bulunmayacaklarını, aynı zamanda öngörme kapasitesi ile gelecekteki davranışlarını düzenleyebileceklerini iddia etmiştir. Özellikle, insanların kendileri için amaç belirleyip gelecekteki eylemlerinin olası sonuçlarını önceden tahmin ederek ve yakın gelecekteki eylemlerini planlayabileceklerini belirtmiştir (akt. Stajkovic ve Luthans, 1998).

Öngörü egzersizleri yoluyla insanların gelecekteki olaylar ile ilgili beklentileri eylemlerine rehberlik eder ve kendi kendilerine motive olmalarını sağlar. Geçmiş deneyim ve yaşantıları doğrultusunda, öngörülü bir bakış açısı kişinin yaşamına anlam, ahenk ve yön verir. İnsanlar yaşam alanlarını geliştirerek geleceği planlarlar, önceliklerini yeniden düzenlemeyi ve yaşamlarını yapılandırmayı sürdürürler. Gelecekteki olaylar tabii ki bugünkü eylem ve motivasyonlara sebep olmayabilir. Çünkü henüz gerçekleşmemiştir. Buna rağmen, şu an bilişsel olarak sunulan öngörülebilir olaylar bazı motive edicilere ve davranış düzenleyicilere

dönüşebilir. Beklenen kişisel yardımın bu şekliyle davranış, gelecekteki gerçekleştirmemiş durumlardan daha çok beklenen sonuçlar ve yansıtılan amaçlar tarafından yönlendirilir ve motive edilir (Bandura, 2001b).

İnsanlar ne yakın çevrelerindeki basit tepkileri ne de geçmişteki telkinleri tarafından yönetilir. Çoğu insan davranışı, amaçlı bir şekilde, öngörüler tarafından düzenlenir. Gelecek zaman ile ilgili bakış açısı birçok farklı yolla ortaya konur. İnsanlar umdukları eylemlerin olası sonuçlarını tahmin eder, kendileri için amaç belirler ve farklı bir şekilde eylemlerinin gidişatını planlayarak arzu ettikleri sonucu ortaya koymaları olasıdır. Öngörme egzersizleri yoluyla, insanlar kendi kendilerini motive ederler ve gelecekteki eylemlerine kılavuzluk sağlarlar (Bandura, 1989: 39).

#### **2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Learning Capability)**

İnsanın belirgin bir diğer özelliği olan dolaylı öğrenme kapasitesi, sosyal bilişsel teori tarafından önemli derecede vurgulanmıştır (Bandura, 1989: 21). Sosyal bilişsel teoriye göre, öğrenmenin birçok şekli davranışın sonucunda gerçekleşmekte ve diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek dolaylı bir şekilde oluşmaktadır (Stajkovic ve Luthans, 1998).

İnsanlar sadece kendi deneyimlerinden değil aynı zamanda diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Dolaylı öğrenmeler, insanlara deneme yanılmada bulunmaksızın yeni davranışları öğrenme fırsatı verir. Birçok durumda, kişileri ölümcül hatalardan ve risklerden korur. Gözlem sembolik olarak kodlanır ve gelecekteki eylemler için rehber olarak kullanılır. Gözlemleyerek öğrenme dikkat, hatırlama, üretkenlik ve motivasyon süreçleri ile sağlanır (Pajares, 2002).

Modelleme çeşitli psikolojik etkilere sahiptir. Birincisi, yeni yetenekler, bilişsel beceriler ve davranış modelleri kazanmayı teşvik eder. İkincisi, daha önceden öğrenilmiş olan davranışlar üzerindeki sınırlamaları ve motivasyon seviyesini etkiler. Modelleme sosyal etkileşimlerde davranışı yönlendiren ve harekete geçiren sosyal bir uyarıcı olarak hizmet eder. Ayrıca modeller sık sık gözlemcilerin duygusal

uyarılmalarını ortaya çıkarmaya eğilimli olan duygusal tepkiler iletir. Dolaylı uyarılmalar yoluyla, insanlar kişilere, yere ve eşyalara yönelik duygusal pozisyon, değer ve tutumlar kazanır. Özet olarak modelleme, öğretici, motive edici, engelleyici, engelleri ortadan kaldırıcı, sosyal kolaylaştırıcı ve duygusal uyarıcı olarak hizmet edebilir (Bandura, 1989: 23).

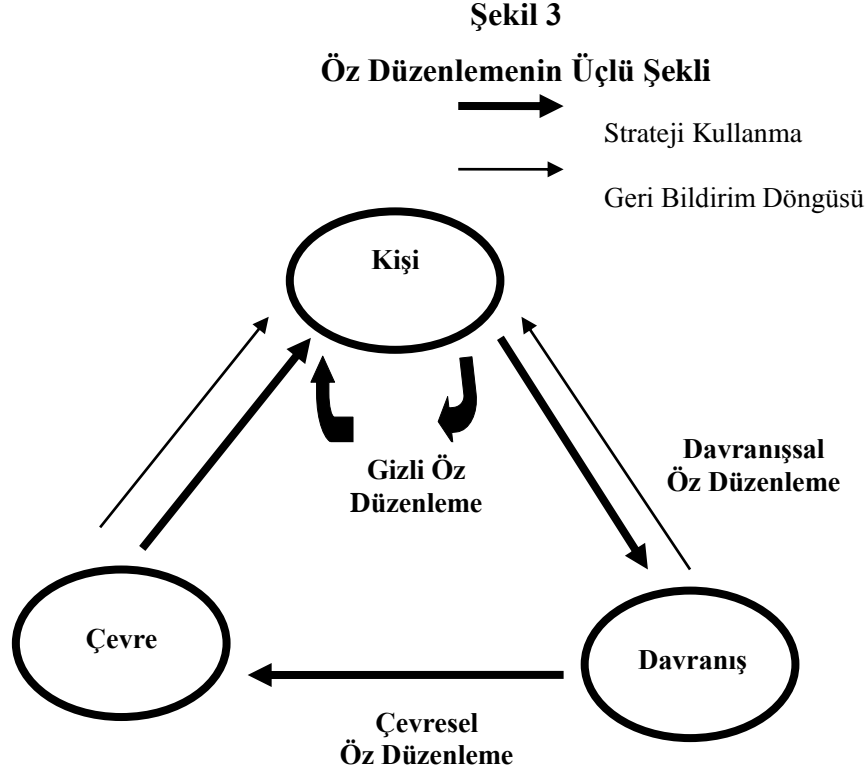
Çocukların davranışlarının çoğunlukla çevrelerindeki kişilerin davranışlarına benzemesi, model alma yoluyla öğrenmenin varlığına işaret etmektedir. Bu nedenle çevre öğrenene yeterli sayıda ve nitelikte modeller sunarsa birey de olumlu tutumlar geliştirebilir. Ayrıca model alma yoluyla birey ilk defa karşılaştığı şeyleri öğrenmekle kalmayıp öğrenmiş olduğu davranışlarda yeterlik düzeyini ve yapmaktan kaçındığı başka davranışları yapma cesaretini geliştirebilir (Turanlı, 2007).

#### **2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulatory Capability)**

Öz düzenleme, öğrenen kişinin kendi öğrenme amaçlarını belirlemesi, bilişlerini, motivasyonunu ve davranışlarını kontrol etmesi, düzenlemesi ve izlemeye yönelik girişimde bulunması, çevredeki bağlamsal nitelikler ve amaçlar tarafından yönlendirilip sınırlandırıldığı aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000: 453). Öz düzenleme öz-yeterlik mekanizmasını da içine alarak düşünce, duygu, motivasyon ve davranışı oldukça etkileyerek kişisel amaçlar üzerinde önemli rol oynar (Bandura, 1991).

Öz düzenleme döngüsel olarak tanımlanmıştır. Çünkü daha önceki performanstan elde edilen geri bildirim şu anki çabaları düzenlemek için kullanılır. Bu düzenlemeler gereklidir çünkü kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler öğrenme esnasındaki değişikliği, performansı ve üç öz düşünce geri bildirim döngüsünü kullanarak kendi kendini izler ya da gözlemler (şekil-3). Davranışsal öz düzenleme kişisel öğrenme metodu gibi, performans sürecini stratejik olarak düzenleme ve kendi kendine gözlemlemeyi içerir. Oysaki çevresel öz düzenleme, çevresel koşulları ya da sonuçları düzenleme ve gözlemlemeyi ifade eder. Gizli öz düzenleme

rahatlamaya ya da hatırlamaya yönelik hayaller gibi, bilişsel ve duygusal durumu düzenlemeyi ve izlemeyi içerir (Zimmerman, 2000: 15).



(Zimmerman, 1989)

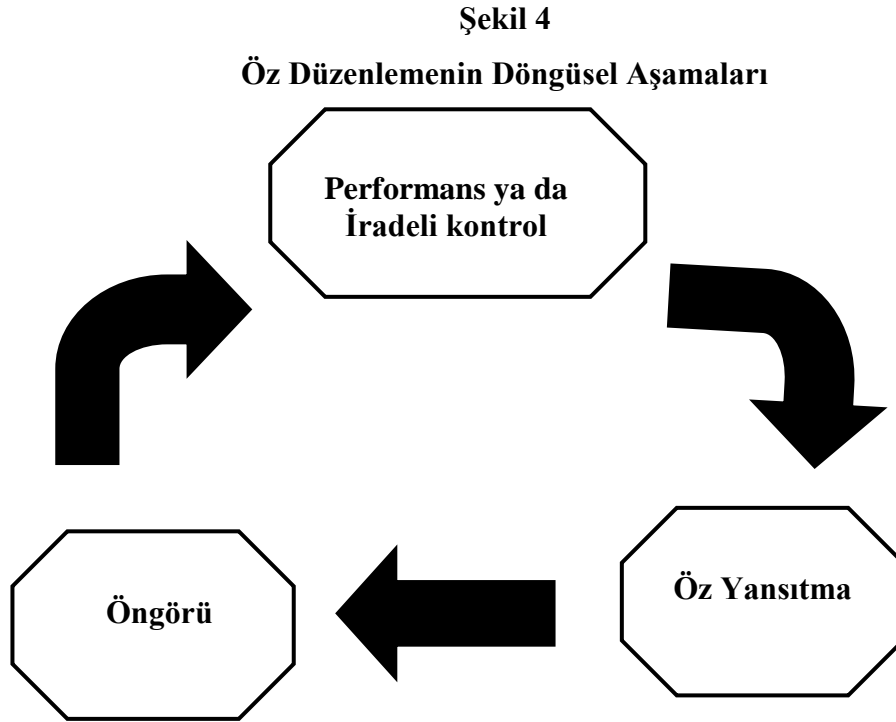
İnsanların öz düzenleme kapasitesi sosyal bilişsel kuramda önemli bir rol oynar. Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar diğerlerinin istek ya da tercihlerine uygun davranmazlar. Organize edici davranışların çoğu çaba gerektiren davranışlara yönelik öz değerlendirme ve öz belirleyici standartlar tarafından başlatılır. Kişi özel standartlar belirledikten sonra, öz değerlendirme tepkileri ve standart aktiviteler ile davranış arasındaki uyumsuzluğu fark eder. Bu, gelecekteki eylemlerin sonucunu etkilemeye hizmet eder (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Öz düzenleme mekanizmalarına sahip olan insanlar davranış değiştirme potansiyeline sahiptirler. Kişi öz düzenleme yoluyla kendi eylemleri, seçimleri ve nitelikleri ile ilgili yargılara varır; kendini gözlemleyerek doğru ve tutarlı davranışlar gösterir ve öz düzenleyici yöntemler yoluyla davranışlarına somut tepkilerde bulunur (Pajares, 2002).



Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla, başkalarının yaşantılarını ve kendi yaşantısını gözleyerek ödüllenen performans niteliklerini belirler. Böylece birey, doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranış hakkında karar verir. Eğer davranış standartlarına uygunsa birey kendi kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendini cezalandırabilir ya da davranışta yeniden düzenlemeye gidebilir (Senemoğlu, 2003: 237).

Sosyal bilişsel bakış açısına göre, öz düzenleme süreci ve ona eşlik eden inançlar üç döngüsel süreçten oluşmaktadır. Öngörü, performans ya da iradeli kontrol ve öz yansıtma sürecidir (şekil-4).



(Schunk ve Zimmerman, 1998; akt. Zimmerman, 2000: 16).

Öngörü; strateji belirleme ve eyleme yönelik çabalardan önceki süreçleri ifade eder. Performans ya da iradeli kontrol; dikkat ve eylemi etkileyen ve motor çabaların olduğu süreci içine alır. Öz yansıtma; yaşantıya yönelik kişinin tepkisini

etkileyen ve performans çabaları sonrasında oluşan süreçleri içerir. Öz yansıtma motor çabalar sonrasında öngörüğü etkiler, böylece öz düzenleme döngüsü tamamlanır (Zimmerman, 2000: 16).

Öz düzenlemenin öngörü aşaması, öğrenciyi performans ya da iradesel kontrol aşamasına hazırlar ve bu aşamayı etkiler. Öz yansıtma aşaması ise, olacaklar üzerinde etki gösterir. Zaman içerisinde bu öz yansıtma, öğrencinin sonraki öğrenme çabalarına ait olan öngörülerini üzerinde etkilerde bulunur ve böylelikle de öz düzenleyici döngü tamamlanmış olur (Üredi, 2005).

Sosyal bilişsel kuramın özel bir mekanizması olan öz düzenleme birçok önemli fonksiyon alanında çocuğun davranışının düzenleyicisi ve önemli bir motive edicisi olarak işlev gösterir (Bussey ve Bandura, 1992). Usher ve Pajares (2008) öz düzenleme kapasitesine güvenmeyen öğrencilerin zorluklar ile karşı karşıya kaldıklarında çabuk vazgeçtiklerini, uyuma dönük daha az strateji geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yüksek öz düzenleme yeterliği kişi için gerekli olan öz kontrol gücünü sağlar (Bandura, 2002). Yüksek öz düzenleme yeterliğine sahip olan öğrenciler konuya hâkim olmada kendilerine daha çok güvenmekte ve arzu ettikleri sonuçlara daha kolay ulaşabilmektedirler (Marat, 2005). Öz düzenleme becerisine sahip olan ve olmayan bireyler karşılaştırıldığında, genel olarak şu farklılıklar ortaya çıkmaktadır; öz düzenleme becerisine sahip birey, öğrenmek için amaç belirleyen, amacı yerine getirmek için kendi stratejilerini kuran, bunları uygulayan ve sonuçlarını değerlendirebilen ve yüksek öz-yeterlik algı sergileyen kişilerdir. Diğer taraftan düşük öz düzenlemeye sahip bireyler ise, performans için amaç belirleyen, başkası tarafından önceden tasarlanmış öğrenme aktivitelerini yerine getirmeyi tercih eden, süreçten çok sonuca önem veren düşük öz-yeterlik algı sergilemektedirler (Altun, 2005).

Sosyal bilişsel bakış açısı öz düzenlemenin gelişiminde, aile, öğretmen, koç ve akranlar gibi, sosyalleşme araçlarının rolünü özellikle vurgulamıştır (Zimmerman,

2000). Pajares'e (2005) göre ev ve okul, öz düzenleme pratiklerini geliştirme ve sürdürmenin ilk belirleyicisi olup bu stratejileri kullanma başarıya eşlik eden pozitif kendilik inançları, hem sosyal hem de akademik başarı ile çok yakından ilişkilidir. Öz düzenleme pratiklerinin önemi çeşitli görev, aktivite ve işlerde kullanılabilmesidir. Etkili öz düzenleme pratikleri çeşitli alanlarda başarı ve güçlü öz-yeterlik ile sonuçlanabilir. Bu yüzden, onlar başarı ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmede oldukça önemlidir.

### **2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability)**

Öz yargılama kişinin amaçları ile mevcut performansını karşılaştırmayı içerir. Öz yargılama çalışma standartları, amacın nitelikleri, başarmak istenen amacın önemi ve performans atıfları tarafından etkilenir (Schunk, 1990). Öz yargılama kapasitesi, bir de öz düşünce bilinci olarak da adlandırılır. Öz yargılama kapasitesi insanların düşünce süreçlerini ve deneyimlerini düşünme ve analiz etme imkânı verir (Stajkovic ve Luthans, 1998).

İnsanın ayırıcı özelliklerinden birisi de, öz bilincini yargılamaya yönelik kapasitesidir. Bu yolla insanlar kendi düşünce süreçleri ile ilgili düşünce ve yaşantılarını analiz ederler. Onlar bildikleri şeyler ve çeşitli yaşantıları ile ilgili düşünceler yoluyla, etraflarındaki dünya ve kendileri ile ilgili bilgiyi elde edebilirler. İnsanlar sadece yargıları yoluyla anlayış kazanmaz; aynı zamanda, kendi düşüncelerini değiştirip değerlendirirler. Öz yargılama araçları yoluyla düşüncelerini kanıtlarlar, fikirlerini ortaya koyarlar, onları eyleme geçirirler ya da sonuçlarını tahmin ederler, onların sonuçlarından yeterli derecede yargıda bulunurlar ve o doğrultuda değişiklik yaparlar (Bandura, 1986: 20).

Kişinin düşünce ve eyleminin yeterliği ve kendini yargılama kapasitesi insanın bir diğer ayrı özelliği olarak sosyal bilişsel kuramın belirgin figürü olarak atfedilmiştir. İnsanlar sadece eylemlerinin amaçlarını değil; aynı zamanda, kendi fonksiyonlarını kendi kendine inceleme kapasitesine sahiptirler. Etkili bilişsel fonksiyon doğru ve hatalı düşünceyi güvenilir yollarla ayırt edebilir. Öz düşünce

araçları vasıtasıyla düşüncenin doğruluğunun kanıtlanması, olayları tahmin etmeyi ya da eylem ve fikirler ortaya koymayı sağlar. Düşüncelerin sonuçlarından yargıda bulunulur ve o doğrultuda değişiklikler yapılır. Kişinin düşüncelerinin geçerliği ve fonksiyonel değeri düşüncelerin gerçekliğe ne kadar uygun olduğu karşılaştırılarak değerlendirilir (Bandura, 2001a).

Öz yargılama yoluyla insanlar deneyimlerini, kendini değerlendirme ile ilgili inanç ve düşüncelerini keşfederler. Bunun sonucu olarak düşünce ve davranışlarını değiştirirler (Pajares, 2002). Sosyal bilişsel öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri, kendini yargılama kapasitesidir. İnsanlar kendileri hakkında düşünür ve düşündüklerini açıklayabilir. İnsanın kendisinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu öz-yeterlik (self-efficacy) kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2006: 229).

## 2.2. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik algısı kişinin kendi davranışları ve yaşamında etkili olan olayları kontrol etme kapasitesi ile ilgili inançları olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1994: 14). Öz-yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir bütünüdür, sonucudur. Öz-yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 1998: 235). Öz-yeterlik basit bir biçimde, kişinin sahip olduğu beceri ya da bir davranışı ne kadar iyi gerçekleştirdiğine dayanmaz. Ayrıca o, genel bir güven hissi de değildir. Aksine o, kişinin farklı koşullar altında özel becerileri kullanmada ne kadar yetenekli olduğu ile ilgili kişisel inançlarına dayanır (Bartel, 1987). Yeterlik inançları insan amaçlılığına (agency) dayalı olarak şekillenir. İnsanlar eylemleri vasıtasıyla arzu ettikleri sonuçları üretebileceklerine inanmadıkça, zorluklara karşı sebat etmek ya da eylemde bulunmak için çok az güdüye sahiptirler (Bandura, 1999; Kumar ve Lal, 2006).

Öz-yeterlik davranış bilimlerinde, sosyal bilişsel kuramcılar arasında davranış değişikliği sağlayan en önemli öge olarak görülmüştür (Hofstetter, Zuniga ve Dozier, 2001). Öz-yeterlik inançları hem cinsiyet rollerinin hem de davranış biçimlerinin düzenlenmesinde ve kazanılmasında önemli rol oynar (Bussey ve Bandura, 1999). Bandura (1977) öz-yeterlik kavramının korku ve kaçınma davranışlarını başarılı bir şekilde değiştirme sürecinde önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Öz-yeterlik inançları kişinin geçmişte niçin başarılı olduğu, özel durumlarda yapabileceğimiz şeylerin ne olduğu ve gelecekle ilişkilidir (Hoy, 2004). Kuramsal olarak öz-yeterlik geçmişteki performans tarafından şekillendirilir. Örneğin; geçmişte matematik testinden yüksek performans gösteren bir öğrencinin gelecekte de matematik testinden yüksek performans gösterebileceğini tahmin edebiliriz. Yüksek öz-yeterlik yüksek başarıya neden olur; düşük öz-yeterlik ise düşük başarı ile ilişkilidir (Carpenter, 2007). Öz-yeterlik insanların kendi kapasitelerini nasıl algıladıkları ve kendilerine nasıl güven geliştirdiklerini anlamada önemli bir faktördür (Nasta, 2007).

Öz-yeterlik kavramının zaman zaman *benlik saygısı*, *öz-kavram inançları*, *kontrol odağı*, *sonuç beklentileri* ve *öz güven* ile benzer ya da yakın anlamlarda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fakat öz-yeterlik bu kavramlardan farklıdır. Öz-yeterlik algısı yetenek yargısıdır; benlik saygısı ise öz-değer ile ilgili yargıdır. Bu kavramlar birbirinden tamamen farklı fenomenlerdir. Birincisi, benlik saygısı, alan olarak öz-yeterliği de kapsar. Benlik saygısı çok çeşitli alanlarda kişinin öz-değerlendirmelerini temsil eden genel bir yapı olarak betimlenir. Aksine öz-yeterlik özel bir yetenek bağlamında ve görev hakkında kişinin inancıdır. İkincisi, benlik saygısının, çoğu özelliği değişebilir olmakla birlikte, daha sabit olma eğilimindedir. Oysaki öz-yeterlik yeni bilgi ve deneyimlerle zamanla değişen dinamik bir yapıdır. Son olarak benlik saygısı bazı kişisel özellikler (zekâ, dürüstlük gibi) hakkındaki algılamalardan elde edilen kişisel değerlendirmeleri yansıtmaya dayanır. Aksine bazı insanlar, bazı görevler (teknik olarak problem çözmeye dayalı) için yüksek öz-yeterliğe sahip olabilirken; bazı görevler (teknik bir raporu yazma) için de öz-yeterlikleri düşük

olabilir. Buna rağmen, bu sonuçlardan hiçbiri benlik saygısını artırmaz ya da azaltmaz (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Benlik saygısı ile öz-yeterlik arasında dolaylı bir ilişki vardır. Kişinin bir alanda kendisini son derece yeterli hissetmesi olasıdır; fakat yüksek benlik saygısına sahip olmayabilir. Örneğin, kişi şarkı söylemeye yönelik çok düşük öz-yeterliğe sahip olabilir; fakat bu durum kişinin benlik saygısını fazla etkilemez çünkü kişinin yaşamında şarkı söylemek bir zorunluluk değildir; fakat eğer kişinin özel bir dersi öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algısı, bazı kötü deneyimler sonrasında düşerse, bilinmelidir ki kişinin benlik saygısı bundan oldukça etkilenecektir (Hoy, 2004).

Öz-yeterlik öz-kavramın önemli bir ögesidir (Pajeras, 1996; Greve, Anderson ve Krampen, 2001). Öz-kavram, genel yetenek inançları ve öz-değer hisleri gibi çeşitli kişisel tepkileri de içine alan genel öz-değerlendirmeyi ifade eder. Aksine öz-yeterlik inançları, belirli bir amacı gerçekleştirmek için eylemi başarmak ve organize etmeye yönelik kişisel kapasite ile ilgili duruma özgü yargılardır. Öz-yeterlik, öz-kavramın değerlendirilmesini sağlayan “Sen bir şeyde ne kadar iyisin” gibi daha genel değerlendirmelerden çok performans yetenekleri ile ilgili kişisel hisleri de içine alan özel görev ve aktivitelere odaklanır. Öz-kavram ölçümleri genel yetenek algısı, benlik saygısı ve öz-yeterlik maddelerini de içerebilir (Zimmerman ve Cleary, 2006: 49).

Açıkçası, insanlar öz-yeterlik ya da öz kavram inançlarını kullanırken oldukça farklı sorular sormalıdırlar. Öz-yeterlik “Can” (e-bilme) sorusunun etrafında döner (iyi yazı yazabilir miyim?, araba sürebilir miyim?, bu problemi çözebilir miyim?) oysaki, öz kavram inançlarını “Being” ve “Feeling” (olmak ve hissetmek) ile ilgili sorular yansıtır (ben kimim?, kendimi seviyor muyum?, yazar olarak kendim hakkında ne hissediyorum?). Öz-yeterlik sorularının cevapları aktivite ya da görevi başarmaya yönelik kişilerin düşük ya da yüksek güvene sahip olup olmadıklarını açığa çıkarır; öz kavrama yönelik soruların cevapları kişinin kendisi ile ilgili ne kadar pozitif ya da negatif görüşe sahip olduğunu açığa çıkarır. Ayrıca onların bu alanda kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgilidir. Bu nedenden dolayı, öz-yeterlik

inançları sık sık “Kendine güvene” ve öz kavram inançları ise “Öz saygıya” gönderme yapar (Pajares ve Schunk, 2002).

Öz kavram, referans olarak diğer insanların gerçekleştirdiği yetenekler kullanılarak kısmen, karşılaştırmalarla gelişir; fakat öz-yeterlik karşılaştırmaya ihtiyaç duyulmaksızın kişinin özel bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneğine odaklanır. Diğerlerinin başarılı olup olmamasından daha çok, kişinin bir şeyi yapabilip yapamayacağı üzerinde durur (Hoy, 2004).

Kontrol odağı, Rotter ve meslektaşları tarafından kişilik ve motivasyon kuramının yaygın bir şekilde bilinen bir değişkeni olarak ileri sürülmüştür. Sık sık yanlış bir şekilde öz-yeterlik ile eş anlamlı kullanılmıştır. İçsel kontrol odaklı insanlar kendi yaşantılarını kontrol edebileceklerine inanırlar. Onlar eylemleri ile çevrelerini etkileyebileceklerine ve kendi davranışlarının sonuçlarından kişisel olarak sorumlu olduklarına inanırlar. Aksine dışsal kontrol odaklı kişiler ise yaşamlarındaki olayların sonuçlarını kader, şans, talih ve diğer rastlantısal faktörlere bağlarlar. Bandura, Rotter’in kavramsal şemasının eylem sonuç olasılığı hakkındaki nedensel inançlar ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Buna rağmen, kişisel yeterlik özel bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik kişinin yetenekleri ile ilgili inançlarını kapsar (akt. Stajkovic ve Luthans, 1998).

Kontrol odağı yetenek algısı olmayıp olası sonuçlar hakkındaki inançlar ile ilgili olup sonuçların kişinin kendi kontrolü dışındaki güçler tarafından ya da kendi eylemleri tarafından belirlenip belirlenmediği ile ilgilidir. Yüksek kontrol odağı, psikolojik iyilik hali ve bir şeyi gerçekleştirmek için zorunlu değildir. Örneğin; öğrenciler yüksek akademik derecenin tamamen onların performansına (yüksek kontrol odağına) bağlı olduğuna inandıkları halde ümitsizlik yaşayabilirler, çünkü onlar üst düzey akademik performansı gerçekleştirecek yeterlikten yoksun olduklarına inanırlar (Bandura, 2006: 2).

Öz-yeterlik sonuç beklentilerinden de farklıdır. Yeterlik beklentileri kişinin bazı davranış modellerini gerçekleştirmeye yönelik yargıları olarak iddia edilmiştir

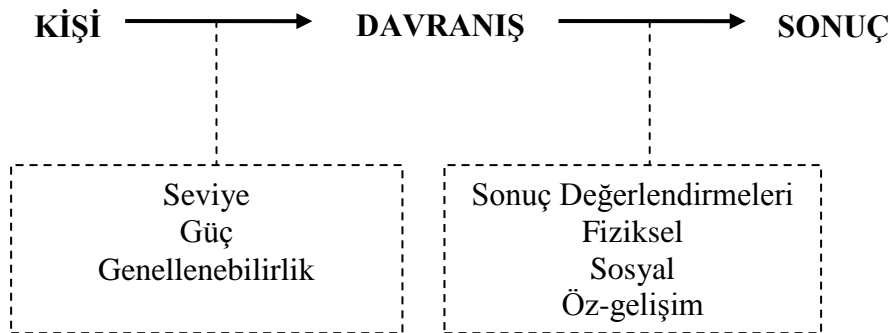
(ben bu görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirim). Oysaki sonuç beklentileri davranışın ortaya koyacağı olası sonuç ile ilgili yargılardır (yapacağım şey istediğim davranışı ortaya koymayacak) (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Sonuç beklentileri belirgin bir davranışın bazı sonuçlara neden olabileceğini tahmin etme olarak tanımlanmıştır. Yeterlik beklentisinde kişi sonuçları meydana getirmek için gerekli olan davranışı başarılı bir şekilde ortaya koyabileceği inancındadır. Yeterlik ve sonuç beklentileri birbirinden farklıdır, çünkü kişiler kendi eyleminin seyrinin, bazı sonuçlara neden olabileceğine inanırlar; fakat onların bu eylemi gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri şüphelidir. Kişinin kendi yeterlik inançlarının gücü başa çıkma davranışında bulunup bulunmayacağını belirler (Bandura, Adams ve Beyer, 1977).

Kişilerin ne kadar iyi yargıda buldukları, onların ortaya koymuş oldukları eylemlerin sonuçları ile ilgili beklentilerinin ne olduğunun belirlenmesini sağlayacaktır. Yeterlik inançları ve sonuç beklentileri arasındaki nedensel ilişki şekil-5'te gösterilmiştir. Yeterlik algısı kişinin yetenekleri ile ilgili yargıdır. Sonuç beklentileri ise ortaya konan eylemler ile ilgili kişinin beklentileridir. Sonuçlar fiziksel, sosyal, kişisel değerlendirmeler şeklinde olabilir (Bandura, 1998).

**Şekil 5**

**Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentileri Arasındaki Nedensel İlişki**



Diyagram, yeterlik inançları ve sonuç beklentileri arasındaki koşullu ilişkiyi sunar. İşlevsel alanlar olarak yeterlik inançları, seviyesi, gücü ve genellenebilirliği olarak



değişmektedir. Sonuçlar, ortaya konan eylemden ortaya çıkarılır, pozitif ya da negatif, fiziksel, sosyal ve öz-değerlendirme şekillerinden elde edilir (Bandura, 1998).

Öz-yeterlik sonuç beklentilerinden farklı olmasına rağmen, ikisi birbiri ile ilişkilidir. Öz-yeterlik beklentisi yüksek olan öğrenciler, eylemlerine yönelik pozitif beklenti içindedirler; fakat bu otomatik bir ilişki değildir. Öğrenciler eylemlerinden pozitif sonuçlar bekleyebilir (mükemmel bir dönem ödevi için yüksek bir not); fakat mükemmel bir dönem ödevi ortaya koymak için öz-yeterliklerinden şüphe duyabilirler (Schunk ve Meece, 2005: 76).

Öz-yeterlik kavramı güven (confidence) ile karıştırılmamalıdır. Öz-yeterlik sadece yetenekler ile ilgili kişinin genel inançları değildir. O, çok geniş bir alandır, çünkü o üç karmaşık ve önemli alanda kişinin kapasitesini değerlendirir; motivasyon, kaynak (resource), eylemdir (Bandura, 1982). Öz güven birçok koşulda insanların nasıl eylemde buldukları ile ilgili genel kişilik özelliği, öz-yeterlik özel bir görev ile ilgilidir. Sonuç olarak insanlar eş zamanlı olarak bazı görevler için yüksek öz-yeterliğe sahip olurken, diğerleri için düşük öz-yeterliğe sahip olabilirler. Öz-yeterlik, öz güven ve benlik saygısına göre daha spesifik ve daha sınırlıdır. Öz-yeterlik genel olarak öz güven ve benlik saygısına göre daha kolay geliştirilebilir (Heslin, 1999).

Öz-yeterlik algısı diğer yapılardan farklı dört eşsiz niteliğe sahiptir. Birincisi, öz-yeterlik ergenlerde kim olduklarından ya da kendilerini nasıl hissettiklerinden daha çok özel bir görevi gerçekleştirme yeteneği hakkında yargıda bulunmak için gereklidir. İkincisi, öz-yeterlik akademik, sosyal, duygusal gibi farklı fonksiyon alanları ile ilişkilidir. Örneğin; ergenin akademik olarak öz-yeterlik inançları yüksek; fakat akranlar ile sosyal etkileşimi düşük olabilir. Üçüncüsü, öz-yeterlik inançları duruma özgüdür. Örneğin; sınıfta yardım isteyen ergen alay edilmek yerine cesaretlendirilirse öz-yeterliği yükselebilir. Son olarak, öz-yeterlik ölçümleri ergenin akranları ile karşılaştırılmasına değil, daha çok başarı deneyimlerine bağlıdır. Bu yüzden ergenin matematik başarısını değerlendirirken akranları ile karşılaştırma yapmak yerine, farklı seviyelerdeki matematik problemlerini ne kadar çözebileceği

ile ilgili performansına bakılır (Zimmerman, 1995; akt. Willemse, 2008). Öz-yeterlik kuramı diğer görüşlerden farklı olarak, sonuca ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceriyi etkili şekilde kullanmaya yönelik öğrencinin kapasitesi ile ilgili inançlara vurgu yapmaktadır (Schunk, 1990).

Öz-yeterlik algısının rolü, entelektüel gelişim, yaratıcılık, sosyal gelişim, iyi olma, kariyer seçimi ve gelişimi, grup performansı ve sağlık fonksiyonu gibi farklı çizgideki araştırmalarla desteklenmiştir (Caprara ve diğer., 1998). Pajares'e (1996) göre öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar temelde iki büyük alanda odaklanmıştır. İlk çalışma alanı, bilim ve matematik öncelikli olmak üzere, öz-yeterlik inançları ile alan ve kariyer seçimi arasındaki bağlantıyı keşfetmeye yöneliktir. Bu çizgideki araştırmalar danışmanlık ve endüstri psikolojisinde teori ve pratik için önemli olup genç erkek ve kızların kariyer gelişimine katkı sağlayıp kariyer seçim stratejilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. İkinci çalışma alanı psikolojik yapılar, akademik motivasyon ve başarı ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yöneliktir. Önemli çalışmalarda öz-yeterliğin atfetme, modelleme, problem çözme, ödül beklentisi, öz-düzenleme, sosyal karşılaştırmalar, strateji eğitimi, öğretme ve öğretmen eğitimi, anksiyete, öz-kavram, yazma ve matematik gibi değişik akademik performansla olan ilişkisi keşfedilmiştir.

Öz-yeterlik inançlarının, üretken bir şekilde düşünüp düşünmeme, kişisel zayıflık, iyimserlik ya da karamsarlık; aktivitelere yönelik ne kadar çaba harcandığı; zorluklar ile yüz yüze gelindiğinde sebat etme ve kendini motive edebilme; düşünce ve davranışlarını nasıl kontrol edeceği; stres ve depresyona yönelik incinebilirlik gibi insan yaşamının neredeyse birçok alanıyla ilgili olduğu deneysel kanıtlar tarafından desteklenmektedir. Bu yüzden öz-yeterlik inançları sonuçtan daha çok başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Öz-yeterlik inançları bir de insanların sürdürmüş oldukları eylem akışının ve yaşamdaki tercihlerinin kritik belirleyicisidir. Tipik olarak, insanlar kendilerini yetenekli hissettikleri aktivitelerle ilgilenirler ve yapamayacakları şeylerden kaçınırlar. Bu durum lise ve kolej seviyesinde genç insanların akademik tercihlerine ulaşmalarını sağlar (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik öz-yönetim sürecinde önemli rol oynamaktadır, çünkü öz-yeterlik, eylemleri doğrudan değil, bilişsel, motivasyonel, kararsal ve duygusal belirleyiciler yoluyla da etkiler. Kişisel yeterlik, insanların benimsemiş olduğu öz düzenleme standartlarını, düşüncelerinin davranışı güçlendirip zayıflatacağını, seçmiş olduğu uğraşlar için ne kadar çaba gösterdiğini, zorluklara karşı ne kadar sebat gösterdiğini, sıkıntıdan sonra toparlanma süresini, stres ve depresyondan ne kadar incindiğini, yaşamını belirleyen önemli karar verme noktalarında yapmış oldukları seçimlerin tipini etkiler (Bandura ve diğer., 2003).

Öz-yeterlik insan davranışını birkaç yolla etkiler: Birincisi, davranış seçimine etki eder. İnsanlar yetenekli olduğu ve kendilerine güven duydukları görevler ile meşgul olurken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. İkincisi, öz-yeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz-yeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük öz-yeterliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

### **2.3. Öz-yeterlik Bilgi Kaynakları**

Öz-yeterlik bilgi kaynakları diğer insanların fikirleri, geri bildirimleri, değerlendirmeleri, cesaretlendirmeleri; geçmiş deneyimler; akranları gözlemleme; görev stratejileri hakkında bilgi sahibi olmayı içerir (Marat, 2003). İnsanların yeterlikleri hakkındaki inançları dört temel yolla güçlendirilir ve geliştirilir (Wood ve Bandura, 1989). Bu dört kaynak kişinin öz-yeterlik inançlarını keşfetmek için son derece önemlidir (Kiser, 2008). Bu dört öz-yeterlik bilgi kaynağı insan performansını etkileyen performans yargıları ile sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içerisindedir (Hamptona ve Mason, 2003).

### 2.3.1. Doğrudan Deneyimler

Bir atasözü “*başarı başarıyı sağlar*” der (Lingren, 1991).

Başarı deneyimleri, doğrudan başarı ya da performans başarısı olarak adlandırılmıştır (Muretta, 2004). Hodges (2005) doğrudan deneyimlerin, kişinin yeterlik inançları ile ilgili yaşantıları olduğunu ve özel bir görevi başarılı bir biçimde gerçekleştirme ile değişebileceğini belirtmiştir. Sosyal bilişsel kuramda daha önceden gerçekleştirilmiş başarıların yeterlik bilgisinin en etkili kaynakları arasında olduğu düşünülmektedir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977; Bandura, 1982; Wood ve Bandura, 1989). Başarı deneyimlerinin en etkili öz-yeterlik bilgi kaynağı olmasının iki nedeni olabileceği düşünülmüştür: (a) Doğrudan kişisel deneyimlere dayanması, (b) başarının sık sık kişinin kendi çaba ve becerilerine atfedilmesidir (Smith, 2002).

Öz-yeterlik üzerinde performans başarısının etkisi kişinin başarılarının esasen yeteneklerine ya da çabalarına atfedilip edilmemesine bağlı olacaktır. Az bir çabayla elde edilen başarı, yeteneğe atfedilirse öz-yeterlik duygusunun güçlenmesini sağlayacaktır. Aksine, yüksek çaba harcayarak benzer başarıyı elde etme daha az yetenek ifade eder ve bu yüzden muhtemelen öz-yeterlik algısı üzerinde daha zayıf etkiye sahip olacaktır. Görevlerin zorluk derecesinin bilişsel değerlendirmesi öz-yeterlik algısı üzerinde performans başarısını daha çok etkileyecektir. Başarı için kolay görevler sağlama kişinin öz-yeterlik duygusunu değiştirmek için yeni bir bilgi değildir. Oysaki zor görevleri başarma yeteneğini artırdığı belirgin bir şekilde açığa çıkmaktadır (Bandura, 1977).

Başarı, deneyimleri diğer modellerden daha güçlü ve daha genel yeterlik inançları üretir (Bandura, 1998). Başarı yeterlik algısını yükseltirken tekrarlanan başarısızlık ise onu düşürmektedir. Özellikle başarısızlık olumsuz dışsal şartlar ya da çok fazla çaba göstermemekten kaynaklanmamış ve olayın başlangıç esnasında gerçekleşmiş ise öz-yeterliği düşürür (Bandura, 1982; Bandura, 1998). Tekrarlayan başarı deneyimleri ile öz-yeterlik duygusu güçlendirildikten sonra, ara sıra

gerçekleşen başarısızlıkların olumsuz etkileri muhtemelen azalacaktır (Bandura, 1977).

Öğrenciler akademik bir görevi tamamladıktan sonra, doğal olarak elde ettikleri sonuçları değerlendirir ve yorumlar. Yeterlik yargıları bu yorumlara göre daha sonra revize edilir ya da oluşturulur. Öğrenciler kendi çabaları ile başarılı olabileceklerine inandıklarında, gelecekteki benzer durumların üstesinden gelmeye yönelik güvenleri artar; başarılı olabileceklerine inanmadıklarında ise benzer çalışmalara yönelik güvenleri azalır. Belli alandaki başarı deneyimleri kişinin öz-yeterliği üzerinde uzun süreli etkilere sahiptir (Usher ve Pajares, 2006).

Başarı deneyimleri sadece yeterlik inançlarını artırmaz, aynı zamanda, gelecekteki performansı da artırır (Elias ve MacDonald, 2007). Genellikle başarı deneyimleri yetersizlik düşüncelerinin ortadan kaldırılmasında konuşmaktan daha etkilidir. Rehber başarı deneyimleri, başarılması oldukça zor görülen bir şeyin test edilmesini sağlayabilir (Bandura, 1997: 81). Başarı deneyimleri sonuç beklentilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca başarı deneyimleri öğretmenden alınan olumlu geri bildirimlere dayalı olarak geliştirilebilmektedir (Kiser, 2008). Geçmiş performans başarılarının kariyer öz-yeterliği ve kariyer keşfetme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Nasta, 2007). Smith (2002) başarı deneyimlerinin bilgi teknolojisi ilgisinin en önemli tahmin edicisi olduğunu belirtmiştir.

### **2.3.2. Dolaylı Deneyimler**

Öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin ve oluşturmanın ikinci yolu sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardır (Bandura, 1994: 1; Bandura, 1999). Dolaylı deneyimler modelleme olarak da bilinir (Muretta, 2004). Yararlı modeller farklı durumları yönetmeye yönelik gözlemleyene etkili stratejiler ileterek yetenekler ile ilgili öz-inançları inşa eder (Wood ve Bandura, 1989). Diğer insanları gözlemleme başarılı olmak için kişinin kendi kapasitesine güveni artırmaya yardımcı olur (Nasta, 2007). Başarı deneyimlerine rehberlik sağlayan modeller öz-yeterliği inşa etmede etkili bir araçtır (Bandura ve diğer., 2001).

Başkasından öğrenme yeteneği, bireyin diğer insanların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını oluşturmasıdır. Bu yeteneği sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alan Bandura, öğrenme açısından en az risk taşıyan yöntemin başkalarını gözlemlemek, diğerlerinin davranışlarının olumlu ya da olumsuz sonuçları çerçevesinde kendi eylemlerini değerlendirerek harekete geçmek olduğunu vurgulamaktadır. Bununla beraber, her bireyin kendi davranışlarını başta anne-babaları ve aile bireyleri olmak üzere çevredeki modelleri gözlemlemek ve onları taklit etmek suretiyle oluşturduğunu belirtmektedir. Bu yetenek sayesinde birey, koyduğu hedefe birkaç deneme yanılma aşamasından geçtikten sonra değil, kendisinden öncekilerin hedefe yönelik deneyimlerinden yararlanarak ulaşmakta, böylece zaman ve performans açısından kazanç elde etmektedir (akt.Güven, 2008).

İnsanlar kapasiteleri hakkında bilgi kaynağı olarak sadece gerçekleştirilmiş deneyimlere bel bağlamazlar. Yeterlik değerlendirmeleri kısmen dolaylı deneyimler tarafından etkilenmektedir. Kişinin kendisini diğerleri ile karşılaştırabileceği aktivitelerde, kendisine benzeyen kişileri gözlemlemesi, kendisinin de benzer yeteneklere sahip olduğu yargısına varmasını sağlar. Bu da gözlemleyenin öz-yeterliğini artırır. Aynı şekilde, gözlemleyen kişinin benzer yeteneğe sahip olan kişilerin yüksek çabalarına rağmen başarısız olduğunu görmesi kendi kapasitesi ile ilgili yeterlik yargılarını düşürür (Bandura, 1982).

Modeller amaçların, yeteneklerin ve motivasyonun kaynağıdır. Kişi sürdürülen çabalarla kendisine benzeyen kişilerin başarılı olduğunu gördükçe yeteneklerine olan inancı artar. Diğerlerinin başarısızlıkları benzer aktivitelerde kişinin başarılı olmasını sağlayan yeteneklerinden şüphe duymasına neden olur (Bandura, 1998). Modelleme sosyal karşılaştırma süreciyle öz-yeterlik inançlarını etkiler. İnsanlar kısmen diğerleri ile karşılaştırmalar yaparak kendi kapasiteleri ile ilgili yargıda bulunurlar (Bandura, 1988). Dolaylı deneyimler öğrencilerin birbiri ile sosyal karşılaştırmalarıyla ilgilidir. Bu karşılaştırmalar, akran modelleme ile ilgili olup öz-yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde etkileyebilir. Genç insanlar özel bir alanda yeteneklerini yargılama biçimi ile ilgili çok az deneyime sahip oldukları için bu koşullarda akran modelleri özellikle yararlıdır (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik algısı üzerinde modellemenin etkisi modellere benzerlik ile kuvvetli derecede ilişkilidir. Benzerlik ne kadar çok artarsa modellerin başarı ya da başarısızlığı o kadar inandırıcı olacaktır. İnsanlar öz-yeterlik algılarından çok farklı modeller görürlerse modellerin davranışları ve onların sebep olduğu sonuçlar insanların üzerinde çok fazla etkili olmayacaktır (Bandura, 1994: 1). Benzer ırk ve cinsiyetteki modeller farklı ırk ve cinsiyetteki modellere göre daha güçlü yeterlik inançları telkin eder ve daha güvenilirdir (Bandura, 1997: 98). Sosyal çekicilik modellerin etkisini artırmaktadır (Bandura, 2004: 79).

Dolaylı öğrenme kişisel yeterlik algısını etkiler. Bir çocuk görevini tamamlayan aynı yaştaki bir diğer çocuğu gözlemledikten sonra onu gerçekleştirmeye ikna olabilir. Biz bunu, yüzme dersinde gözlemleyebiliriz. Genç çocuk için kişisel dersler sık sık grup dersleri kadar etkili değildir, çünkü grup derslerinde akranlarının davranışı nasıl gerçekleştirdiğini görür. Bu durum, yetişkinler olarak aynı davranışın modellemesini kolayca sağlayamazken, çocuğun aynı davranışı gerçekleştirmesi için ikna edici olabilir (Stipek, 2001: 42).

Birçok öğrenci için, birisi tarafından başarılı şekilde bir görevi tamamladığını gözleme, onun görevi tamamlama inancını etkileyebilir. Bununla birlikte, eğer kişi görevi tamamlama deneyimi sınırlı ise, dolaylı öğrenme görevi nasıl tamamlayabileceğini görme yolu olabilir (Kiser, 2008). Dolaylı deneyimler doğrudan kişisel deneyimlerden daha zayıf etkiye sahiptir (Bandura, 1977). Hoy (2004) başarı deneyimlerini yetişkinlerde yeterlik inançlarının en etkili bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir; fakat Keyser ve Barling (1981) çocuklarda öz-yeterlik bilgi kaynağı olarak modellemenin daha etkili olduğunu saptamışlardır.

### **2.3.3. Sosyal ya da Sözel İkna**

Sözel ikna, sosyal ikna olarak da bilinmektedir (Muretta, 2004). Sosyal ikna öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin üçüncü yoludur (Bandura, 1988; Bandura, 1994: 1; Bandura, 1998; Bandura, 1999). Sözel ikna pozitif ya da negatif olabilir (Kiser, 2008). Sözel iknanın amacı beceri ya da yetenek seviyesini artırmak değildir.

O daha çok ‐Yapabilirlik‐ inancını artırmak için kişinin öz-yeterliğini değerlendirmeye odaklanır (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Sahip olunan yetenekler ile istenilen Şeyin başarılabilceği inancı insanlar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Sözel ikna öz-yeterliği sürekli olarak artırmada sınırlı bir güç olmasına rağmen, değerlendirmeler gerçekçi sınırlar içerisinde olursa performans başarısına katkıda bulunabilir. Sözel ikna başarı için yeterli derecede zor denemelere imkân sağlayarak öz-yeterliği artırıp, kişisel yeterlik duygusunu ve becerilerin gelişimini destekler (Bandura, 1982). İnsanların daha çok çaba göstermelerini sağlayan gerçekçi cesaretlendirmeler kişinin kendinden Şüphe duymasından daha çok başarılı olmasını sağlayabilir; fakat kişisel yeterlik ile ilgili gerçekçi olmayan inançlar artarsa kişisel yeterlik algısına ve ikna edilen kişiye zarar vererek başarısızlık riskinin artmasına sebep olabilir (Bandura, 1988; Wood ve Bandura, 1989).

Eğer insanlar gerçekçi cesaretlendirmeler alırlarsa kendi kapasitelerinden Şüphe duymaktan daha çok, başarılı olmaları ve daha çok çaba göstermeleri olasıdır. Başarılı ikna ediciler genç insanların zihinlerinde canlandırdıkları başarıya ulaşmalarını sağlayarak onların kapasitelerine olan inançlarını geliştirir. Pozitif ikna cesaret ve güç verir; negatif ikna yeterlik inançlarını zayıflatır ve bozguna uğratar. Kız öğrencilere teknoloji, matematik ve bilim gibi erkeklerin baskın oldukları alanlarda başarabilecekleri ve kazanabilecekleri sosyal mesajı verildiğinde, bu mesaj gelecekteki başarıları için bir araç olur (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik üzerinde sözel iknanın etkisi ikna edenin güvenilirliği, saygınlığı, uzmanlığı ve kendinden eminliğine önemli derecede bağlı olabilir (Bandura, 1977). Örneğin bir matematik öğretmeninin öğrencisine verdiği geri bildirim, öğrencinin gözünde kendi arkadaşının verdiği geri bildirimden daha ikna edici olabilir (Kotaman, 2008). Sözel ikna gerçek deneyimler tarafından güçlendirilmedikçe ve gerçekçi olmadıkça etkili olması olası değildir; fakat bazı şartlarda, cesaretlendirme (onu dene, biliyorum ki sen onu yapabilirsin) özellikle güvenilir insanlar tarafından yapıldığında, yeni bir göreve yönelik çocuğun güvenini artırabilir (Stipek, 2001: 42).



Özellikle, doğru öz-değerlendirme becerilerine sahip olmayan öğrenciler, akademik performansları hakkında diğerlerinin değerlendirmeleri, yargılarına ve geri bildirimlerine ihtiyaç duyarlar. Cesur öğrenciler ailelerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından destek alarak akademik kapasitelerine olan güvenlerini artırabilirler. Tabii ki, sosyal iknanın sürekli olarak öz-yeterliği artırma olasılığı sınırlıdır (Usher ve Pajares, 2006).

Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi konusunda sözel olarak ikna edilen bir birey, söz konusu etkinliği gerçekleştirme doğrultusunda daha çok çaba göstermektedir. Birey etkinliği gerçekleştirmek amacıyla becerilerini geliştirmekte ve çoğu kez daha zor etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir. Buna karşın, bireyin etkinliği gerçekleştirmesi doğrultusunda ikna etmek yerine yetersizlikleri vurgulanırsa söz konusu etkinliği başarma olasılığı azalmaktadır (Sahraç, 2007).

Usher ve Pajares (2006) sözel iknanın kızların öz-yeterliğini güçlü şekilde şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Sözel iknanın kızların akademik yeterliklerini tahmin etmede başarı deneyimlerine göre daha etkili bir değişkendir. Sözel ikna kariyer keşfetmenin en güçlü tahmin edicilerinden biridir (Nasta, 2007). Sözel ikna ulaşılabilirliği ve kullanımının kolaylığından dolayı psikoterapi esnasında davranış değiştirmede sık sık kullanılmaktadır (Kişin, 1993).

#### **2.3.4. Duygusal Durum**

İnsanlar kapasiteleri hakkında yargıda bulunurken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarını göz önünde bulundurlar. İnsanlar gerginlik ve stres tepkilerini zayıf performans göstermenin bir işareti olarak yorumlarlar. Güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde yorgunluk, ağrı ve acı fiziksel yetersizliğin işareti olarak değerlendirilir. Duygusal durum insanların kişisel yeterlik yargılarını etkiler. Olumlu duygusal durum öz-yeterlik algısını artırırken ümitsizlik öz-yeterlik algısını azaltır. Öz-yeterlik inançlarında değişiklik yapmanın dördüncü yolu kişilerin stres tepkilerini azaltmak, negatif duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarını yanlış yorumlamayı değiştirmektir. Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip kişiler muhtemelen

duygusal uyarıcıları performansı kolaylaştıran enerji vericiler olarak görür. Oysaki öz-yeterliğinden şüphe duyan kişiler, duygusal uyarılmaların performansı zayıflattığını düşünürler. Öz-yeterliğin fizyolojik belirtileri spor, diğer fiziksel aktiviteler ve sağlık fonksiyonlarında önemli rol oynar (Bandura, 1994: 2).

Duygusal uyarılma genellikle stresli ve zorlayıcı durumlarda ortaya çıkıp şartlara bağlı olarak, kişisel yetenekler ile ilgili aydınlatıcı öneme sahiptir. Bu yüzden, bilgi kaynağının bir diğer ögesi olan duygusal uyarılma tehdit edici durumlarla başa çıkmada öz-yeterlik algısını etkiler (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inançları yorgunluk, stres, anksiyete ve canlanma (arousal) gibi duygusal ve fizyolojik durumlar tarafından şekillendirilir. Öğrenciler sık sık psikolojik canlanmayı kişisel yeterliğin bir işareti olarak yorumlar. Akademik görevlere yönelik anksiyete duyguları öğrencinin akademik yetenekleri ile ilgili inançlarını baltalar. Okulla ilgili görevlere yönelik güçlü duygusal tepkiler, öğrencinin başarı ya da başarısızlıkla ilgili beklentilerine dair ipucu sağlayabilir. Genel olarak, kişinin fiziksel ve duygusal iyi olma durumu artıça, negatif duygusal durumun gücü azalır (Usher ve Pajares, 2006). Öğrenciler fizyolojik belirtilerden öz-yeterlik bilgileri kazanabilirler (kalp atımı, anksiyete belirtileri gibi). Böyle semptomlar kişinin bazı becerilerden yoksun olduğunun belirtisi olabilir. Aksine, duygusal semptomları daha az olan öğrenciler kendilerini daha yeterli hissederler (Schunk ve Ertmer, 2000: 664; Schunk ve Meece, 2005: 73).

Ruhsal ve fizyolojik olarak kendini etkin bir uyarılma düzeyinde gören bir bireyin performansı, kendisini söz konusu bağlamda etkin olmayan uyarılma düzeyinde gören ve ruhsal ve fizyolojik yeterliğinden şüphe duyan bir bireyin performansından daha yüksek düzeyde olmaktadır (Sahraç, 2007).

Anksiyete ve stres gibi somatik ve duygusal durumlar yeterlik inançları hakkında bilgi sağlar. İnsanlar tasarlamış oldukları eylemler yoluyla yaşamış oldukları deneyimlerdeki duygusal durumların güven derecesini değerlendirirler. Kuvvetli duygusal tepkiler başarı ya da başarısızlık sonuçlarını tahmin etmede

ipuçları sağlar. Yetenekler ile ilgili negatif düşünce ve korku deneyimlerinin ortaya koyduğu duygusal tepkiler kişide daha düşük öz-yeterlik algılamasına, yetersiz performansın verdiği korku ile birlikte ilave stres ve ajitasyona neden olur (Pajares, 2002). Kiser'e (2008) göre öz-yeterlik bilgi kaynaklarından psiko-sosyal geri bildirim (duygusal durum) öğrencinin motivasyonunu geliştirdiğini belirtmiştir.

#### 2.4. Öz-yeterliğin Gelişimi

Doğduğumuzda benlik duygusuna sahip değilizdir. Bebekler kendi hareketlerinin etki oluşturduğunu gördükleri keşfedici deneyimler ile öz-yeterlik duygularının gelişiminin temelini oluştururlar. Çıngırağı salladığında ses çıkarması, enerjik bir tekmenin beşiği sallaması ve çığlıkların yetişkinlerin yanına gelmesini sağlaması gibi. Eylemde bulunduğu çevresel olayları tekrar tekrar gözlemleyen bebek, kendi davranışlarının etki oluşturduğunu öğrenir. Çevresel olayları kontrol etmede başarılı deneyimler yaşayan bebekler aynı çevresel olaylara nasıl davranacağından habersiz olan bebeklere göre kendi davranışlarında daha dikkatli olur ve yeni yeterlik tepkilerini öğrenmede daha yeteneklidirler (Bandura, 1994: 10). Çocuğun keşfedici deneyimleri ve diğerlerinin performansını gözlemesi öz-yeterliğin gelişimi için ilk temeldir (Bandura, 1989). Belirli bir anne ve baba tutumu tarafından oluşturulan aile çevresi çocuğun genel öz-yeterlik hislerinin gelişmesini önemli derecede etkileyebilir (Chandler, 2006).

Stresli deneyimlerdeki kişisel kontrol egzersizleri sosyal ve bilişsel becerilerin erken gelişimini sağlar. Çocuklarının davranışlarına tepki veren, keşifte bulunması için hareket özgürlüğü tanıyan ve fiziksel çevrelerini zenginleştirmelerini sağlayacak yararlı eylemler için fırsatlar oluşturan anne ve babalar, çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimini hızlandırır. Ailesel tepki bilişsel yetenekle birlikte artar ve çocukların yetenekleri geliştikçe daha çok ailesel tepki ortaya çıkar. Dil gelişimi çocukların kendi kapasiteleri hakkında diğerlerinin söylediği şeyleri ve onların deneyimlerini yansıtmaları için sembolik bir araç sağlar. Bu sayede, çocuklar yapabilecekleri ve yapamayacakları şeyler hakkında bilgi sahibi olurlar (Bandura, 1994: 11).

Çocuk için ilk öz-yeterlik bilgi kaynağı ailedir. Yaşamın ilk yıllarında, aileler çocuğun çevre ile ilişkisinde aracıdır. Çocuk bağımlılığından dolayı bakıcısının eylemlerinden nasıl etkilendiğini hızlı bir şekilde öğrenir. Aileler çocukları dil, sosyal ve bilişsel becerileri kazansın diye çeşitli başarı deneyimleri sunarlar ve faydalı eylemler için fırsatlar oluşturarak çocuklarının iletişiminden sorumludurlar. Başarı deneyimleri kişisel yeterlik duygusunu inşa etmeye katkıda bulunur. Aksine başarısızlık deneyimleri öz-yeterlik algısını baltalamaktadır (Pastorelli ve diğer., 2001).

Aile çevre ile etkileşimi artırarak öz-yeterliği ve öz-yeterlik inançlarının gelişimini etkiler. Aileler ve bakıcılar bazı meydan okumalar ve cesaretlendirmeler sunarak zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini öğreterek başarı deneyimlerini destekleyip pozitif rol modelleri, gerçekçi amaçlar sağlayarak çocuğun yeteneğini inşa etmesini sağlar. Bu etkiler karşılıklıdır çünkü çocuğun aile ile ilgili sorumluluğu geliştirmeye ve yeni deneyimlere katılmaya merakı vardır (Schunk ve Meece, 2005: 84).

Sosyal öğrenme kuramına göre; çocuklar ilk etkileşimlerini içinde bulunduğu aileden, özellikle de anne ve babasının davranışlarından elde ederler. İyi bir evlilik ve ebeveynlerin arkadaşlık ilişkileri, çocuğun sosyal ilişkilerini ve arkadaşlık ilişkilerindeki kaliteyi de etkilemektedir. Yani ebeveynler kendi ilişkileriyle, çocuklarına olumlu sosyal davranış modeli oluşturabilmektedirler. Daha sonra bireyin bu yakın çevresindeki etkileşimlerine okul çevresindeki öğretmenleri ve arkadaşları da dâhil olurlar. Yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik dönemindeki sosyalleşme düzeyi, ergenin gelecekteki olumlu kişilik özelliklerini ve sosyal yaşama uyumlarını en üst seviyede yaşamalarını sağlamak açısından önemli bir role sahiptir (Akkapulu, 2005).

Modelleme ve sözel ikna açısından da ebeveynlerin, önemli bir öz-yeterlik kaynağı konumunda olduğunu söyleyebiliriz. Anne ve babalar çocuğun gelişimindeki ilk ve en önemli modellerdir. Ergenlik dönemi de beraberinde getirdiği birçok yeni gelişim görevi ile birlikte yeni alanlarda yeterliğin test edilerek yeterlik inancının

oluşturulduğu bir dönemdir. Ergenlerin değişik etkinliklerde yeterliklerini sınamalarının cesaretlendirilmesi ve zorluklar ile baş ederken harcadıkları çabanın desteklenmesi öz-yeterlik inancının gelişmesini olumlu biçimde etkileyecektir (Vardarlı, 2005).

Aile ergenin ruhsal sağlığı ve öz-yeterliğinin gelişiminde önemli bir faktördür (Mayer ve Kim, 2000). Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin annelerinin kişilerarası ilişkilerde kullandıkları besleyici ilişki tarzları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ergenlerin, annelerinin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı başarılı tecrübeleri gözlemleyerek kendi sosyal ilişkilerine aktardığı ve bu durumun da sosyal öz-yeterlik düzeylerini geliştirdiği saptanmıştır (Akkapulu, 2005; Bilgin ve Akkapulu, 2007).

İlk yeterlik deneyimleri ailede yaşanmaktadır; fakat büyüyen çocuğun sosyal dünyası hızlı bir şekilde genişledikçe, akranlar çocuğun yetenekleri hakkında bilgi oluşturmasında gittikçe önem kazanır. Akran ilişkilerinde sosyal karşılaştırma önemli bir rol oynar. Öncelikle, en yakın karşılaştırma kardeşlerle yapılmaktadır. Ailenin genişliği, doğum sırası, çocuğun aile içerisindeki konumunu yansıtan farklı aile yapıları bireyin kişisel yeterliğini sorgulaması için farklı sosyal karşılaştırma olanağı sağlar. Genç kardeşler kendilerinden birkaç yaş daha büyük kardeşleri hakkında olumsuz yargıda bulunabilirler (Bandura, 1994: 1).

Öz-yeterliğin ikinci bilgi kaynağı akranlardır. Çocuğun sosyal dünyası hızlı bir şekilde genişlediğinde, akranları kişinin yetenekleri ile ilgili önemli bir bilgi kaynağıdır. Bu çerçevede içerisinde yeni arkadaşlık deneyimleri onların kendi kişisel yeteneklerini onaylayıp geliştirebilir (Pastorelli ve diğer., 2001). Hsu (1999) akran modellemenin yetişkin modellemeye göre çocuğun bilişsel becerileri öğrenmeye yönelik öz-yeterliğini daha iyi geliştirebileceğini belirtmiştir.

Çocuklar benzer ilgi ve değerleri paylaştığı akranları seçmeye eğilimlidir. Seçici akran ilişkisi karşılıklı ilgi duyulan alanlara yönelerek öz-yeterliği geliştirirken diğer potansiyellerin gelişimine engel olabilir, çünkü akranlar öz-yeterliğin gelişimi

ve gerçekleşmesinde önemli etkiye sahip olduğundan akran ilişkilerindeki bozukluk ya da zayıflık kişisel yeterliğin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1994: 11).

Akranlar bazı önemli yeterlik fonksiyonlarına hizmet ederler. Sahip olunan çoğu deneyim ve yetenek etkili düşünce ve davranış stillerine yönelik modeller sağlar. Sosyal öğrenmenin pek çok kısmı akranlar arasında gerçekleşir. Ayrıca, akranlar karşılaştırmalı yeterlik değerlendirme ve doğrulamaya yönelik son derece aydınlatıcı referans sağlar. Çocuklar bu yüzden, popülerlik ve saygınlık sağlayan aktivitelere katılarak akranları arasındaki ilişkileri sürdürmeye duyarlıdır (Bandura, 1989). Akranlar ergenlik döneminde oldukça etkilidir çünkü akranlar kişilere kendi görünümünde ve sosyalleşmelerinde önemli derecede katkıda bulunur. Eskiden ebeveyn ve bakıcı tarafından gerçekleştirilen birçok sosyalleşme fonksiyonunun akranlar yoluyla geliştirildiği varsayılır. Akran etkisi, akran ağları ya da daha büyük akran gruplarında öğrenci dernekleri ile yoğun bir şekilde işletilir (Schunk ve Meece, 2005: 75).

Öz-yeterliğin gelişim seyrini etkileyen tercihler, kısmen akran gruplarını ve aktivitelerini belirler, çünkü akranlar öz-yeterliği doğrulama ve gelişimine yönelik önemli bir araç olarak hizmet ederler. Akran ilişkilerindeki zayıflama ya da bozulma kişisel yeterliğin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal yetersizlik algısı uygun akran ilişkilerine yönelik içsel engeller oluşturabilir (Bandura, 1989). Ergenlik esnasında arkadaşların sosyal desteği ergenin öz-yeterliğinin gelişiminde önemli bir faktördür (Mayer ve Kim, 2000). Yardımcı (2007) algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif ilişki olduğunu, algılanan sosyal desteğin ergenin öz-yeterliklerini etkilediğini belirtmiştir.

Düşük sosyal yeterlik duygusu olumlu akran ilişkilerinde içsel engeller oluşturabilir. Bu yüzden, sosyal olarak kendini yetersiz gören çocuklar sosyal ortamlardan geri çekilir, akranları tarafından düşük kabul gördüğünü algılar ve düşük benlik değerine sahip olurlar. Bazen yüksek yeterlik duygusu bazı davranış biçimlerinde sosyal bağlanmadan daha çok sosyal ayrılmaya sebep olabilir. Örneğin, çocuk saldırganlığın, istediği şeyi elde etmede etkili bir yol olduğunu algıladığında

kolayca saldırganlığa başvurabilir (Bandura, 1994: 12). Ergenliğin başından sonuna doğru artan hâkimiyet, bağımsız yaşantılar ve kazanılan sosyal beceriler ergenin öz-yeterlik hislerini daha fazla geliştirmesine olanak sağlayabilir (Lin, 2003). Aileler ve öğretmenler ergenlerin arkadaş seçimlerini tamamen kontrol edememelerine rağmen, arzu ettikleri arkadaş tipinin kaydolduğu aktivitelere çocuklarını uygun bir şekilde yönlendirebilirler. Bu yardımlar ergenlerin kendilerine benzeyen akranları ile bir arada olmasını sağlar ve onların öz-yeterliklerini inşa etmelerine yardımcı olur (Schunk ve Meece, 2005: 88).

Okul, öz-yeterliğin üçüncü bilgi kaynağıdır. Öğretmenler, çocuğun gelişimi esnasında entelektüel yeterliğin şekillenmesinde, yeteneklerini belirlemede ve öz-düzenleyici beceriler geliştirmesinde önemli katkıda bulunur (Pastorelli ve diğer., 2001). Okul çalışmaları bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi ve sosyal geçerliğinin birincil belirleyicisi olarak çocuğun yaşamında hayati bir öneme sahiptir. Okul, çocuğun bilişsel yeteneklerini geliştirme, daha büyük topluluklara etkili bir şekilde katılması için gerekli olan problem çözme becerileri ve bilgi kazanımını sağladığı yerdir. Okulda bilgi ve düşünce becerileri sürekli olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır (Bandura, 1994: 12).

Eğitim, öğretimin nasıl yapılandırılacağı, öğretimin zorluğu ya da kolaylığı, performans hakkında geri bildirim, yarışma, sınıf etkinlikleri, öğretmenin ilgilenme şekli ve miktarı, okul değişiklikleri ergenin öz-yeterliği üzerinde birçok potansiyel etkiye sahiptir. Örneğin; birbiri ardından gelen zor konular güç öğrenen ve geri kalan bazı öğrencilerde yıkıma sebep olabilir. Öğrenme güclüğü belirtileri olan kişilerde yetenek yoksunluğu olabilir ve bu durum öz-yeterliği azaltabilir. Performans geri bildirimleri öğrencilerin gelişimini sağlayarak öz-yeterliklerini artırabilir; fakat onların ne kadar geride olduklarına işaret ettiğinde öz-yeterliklerini azaltabilir. Sınıflarda yapılan birçok yarışma ve sosyal karşılaştırma kendini yetersiz hisseden öğrencilerin öz-yeterliğini azaltabilir. Öğretmen öğrenmeye yardımcı olabilir; fakat öğretmen aşırı derecede yardım ederse, öğrenciler kendilerinin öğrenme yeteneklerinden yoksun olduklarını düşünebilir, bu da öz-yeterliği düşürebilir. İlköğretim ya da ortaöğretimde yapılan okul değişiklikleri, öğretmen ilişkilerinde,

akran gruplarında, sınıflarda, ders etkinliklerinde ve öz-yeterliği etkileyen her şeyde birçok değişikliğe sebep olabilir (Schunk ve Meece, 2005: 74).

## **2.5. Öz-yeterliği Harekete Geçiren Süreçler**

Birçok araştırmada insan fonksiyonunu etkileyen öz-yeterlik inançlarının dört önemli psikolojik süreç tarafından yönetildiği ortaya konmuştur. Bunlar; bilişsel süreçler, güdüsel (motivasyonel) süreçler, duygusal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 1993; Bandura, 1994; Bandura, 1997; Bandura, 1998).

### **2.5.1. Bilişsel Süreçler**

Bilişsel süreç kişinin düşüncelerini ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğini içerir (Marat, 2003). Birey, bilişsel sürecin süzgecinden geçirdiği bu bilgileri düzenleyerek kendi davranışlarının yakın ve uzak sonuçlarını tahmin eder. Bu tahminler bireyin harekete geçmesini sağlayabileceği gibi vazgeçmesine de yol açabilir. Sonuç olarak, bireyin verdiği bu kararlar, yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sağlamasına olanak tanır (Duman, 2007).

Öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli şekillerdedir. İnsan davranışlarının çoğu amaçlı olup önceden belirlenmiş amaçlar tarafından düzenlenmektedir. Kişisel amaç belirleme, yeteneğin kişisel olarak değerlendirilmesinden etkilenir. Öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, insanlar kendileri için o kadar yüksek meydan okuyucu amaçlar belirler ve amaçlarına daha sıkı bağlanırlar. Birçok davranış önce düşüncede organize edilir. Kişilerin yeterlikleri ile ilgili inançları önceden oluşturmuş oldukları senaryolarının şeklini belirler. Yüksek yeterlik inancına sahip kişiler zihinlerinde, performansını destekleyen ve pozitif bir şekilde rehberlik eden başarı senaryoları canlandırırılar. Yeterliklerinden şüphe edenler zihinlerinde başarısız senaryoları canlandırırılar ve kötü gidebilecek birçok şeye odaklanırlar. Kişinin kendisi ile mücadele ederken başarıya ulaşması zordur. Düşüncenin başlıca görevi kişilerin olayları tahmin etmesini sağlamak ve onların yaşamına etkisini kontrol etme yollarını geliştirmektir. Birçok belirsizlik ve



şüpheyi içeren bilginin etkili bilişsel süreçler tarafından işlenmesi gerekir (Bandura, 1994: 4).

Kişinin yeterlik inançları, gelecekte yapmayı hayal ettiği olası senaryoları etkiler. Yüksek yeterlik inançlar, başarı senaryoları tasavvur ederek performans için olumlu bir rehberlik sağlar. Yeterliklerinden şüphe duyan kişiler başarısızlık senaryolarını zihinlerinde canlandırıp, yanlış giden şeylere odaklanarak performanslarını olumsuz şekilde etkiler (Bandura, 1998).

### **2.5.2. GÜDÜSEL SÜREÇLER**

Farklı kuramlar tarafından ortaya konmuş üç bilişsel motive edici vardır. Onlar nedensel yüklemeler, sonuç beklentileri ve bilişsel amaçları içerir. Bu kuramlar yükleme, beklenti değer ve amaç kuramına karşılık gelir. Öz-yeterlik inançları bilişsel motive edicilerin her birini harekete geçirir. Öz-yeterlik inançları nedensel yüklemeleri etkiler. Yeterlik inançları yüksek olan kişiler başarısızlıklarını yetersiz çabalara yüklerken, yeterlik inançları düşük olan kişiler başarısızlıklarını yetenek azlığına atfederler. Nedensel yüklemeler öz-yeterlik inançları yoluyla motivasyon, performans ve duygusal tepkileri etkiler (Bandura, 1994: 4).

Kişinin öz-yeterlik inançları engellere karşı ne kadar uzun süre dayanabileceğini ve ne kadar çok çaba göstereceğini yansıtarak, motivasyon seviyesini belirler. Kişinin kapasitesine olan inancı ne kadar çok ise o kadar çok çaba gösterir (Bandura, 1989). Yeterlik algısı motivasyonun düzenlenmesi ve geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir. Amaca dönük bilişsel motivasyon kişiyi etkileme şekli üç yoldadır: Öz-değerlendirme, amacı gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlik algısı ve kişisel uyumu sürdüren standartlardır (Ozer ve Bandura, 1990).

Öz-yeterlik inançları güdülenmenin öz düzenlenmesinde anahtar bir rol oynar. Birçok insan güdülenmeyi bilişsel olarak oluşturur. İnsanlar öngördükleri egzersizlerin kendilerini motive edeceği ve davranışlarına rehberlikte bulunacağını umarlar. Yapabilecekleri şeyler hakkında inançlar oluştururlar. Eylemlerinin olası

amaca dönük sonuçlarını beklerler. Onlar kendileri için amaç belirler ve gelecekte gerçekleşme olasılığı olan eylemleri planlar (Bandura, 1994: 5).

Öz-yeterlik inançları birkaç yolla motivasyona katkıda bulunur. Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için amaçlar tayin etmede ne kadar çok çaba harcayacağını, zorluklar karşısında ne kadar uzun sebat göstereceğini, başarısızlığa yönelik esnekliği belirler. Zorluklar ve başarısızlıklar ile yüz yüze gelindiğinde, kapasiteleri hakkında şüphe duyan kişiler ya hemen vazgeçerler ya da çabalarını hafifletirler. Kapasiteleri ile ilgili güçlü inançlara sahip olan kişiler üst düzey zorluklarda başarısız olduklarında daha çok çaba harcarlar. Kuvvetli sebat genellikle performans başarılarını artırır (Bandura, 1993).

### **2.5.3. Duygusal Süreçler**

Duygusal süreç, duygusal durumu düzenleme olup duygusal ya da psikolojik tepkilere neden olarak birkaç şekilde öz-yeterlik tarafından etkilenir (Muretta, 2004). Literatürde duygusal süreçlerinin öz-yeterlik ile son derece ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bu ilişki kişinin motivasyonunu ve amaçlarını sürdürme performansını etkilemektedir (Lin, 2003).

Öz-yeterlik inançları duyguların hem yoğunluğunu hem de tipini etkiler. Amaçları elde etmeye yönelik düşük öz-yeterlik umutsuzluğa neden olur. Negatif duygusal durum sonucunda ortaya çıkan rahatsız edici düşünceleri kontrol etme inançlarından yoksun olma zayıf öz-yeterlik, düşük performans ve daha fazla ümitsizliğe neden olur. Pozitif duygusal durum öz-yeterliği artırır. Duygusal öz-yeterlik performans memnuniyeti veya başarı ile ilgili davranışlar, bilişsel öz düzenleme ve duyguları kontrol etme aracılığıyla ölçülür (Marat, 2003).

İnsanların başa çıkma kapasitesi ile ilgili inançları, zor durumlarda ya da tehdit edici deneyimlerde stres ve depresyondan ne kadar etkileneceğini ve motivasyon düzeyini belirler. Öz-yeterlik anksiyetenin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan stresörleri kontrol eder. Tehditleri kontrol edebileceklerine inanan insanlar

rahatsız edici düşüncelere kolay kapılmazlar; fakat tehditler ile başa çıkabileceklerine inanmayan insanlar yüksek anksiyete yaşarlar. Yetersiz başa çıkma çabalarına odaklanırlar. Çevrelerindeki birçok şeyi tehlikeli olarak görürler. Gerçekleşme olasılığı nadir olan şeyler hakkında endişe eder ve olası tehdidin şiddetini gözlerinde büyütürler. Böyle yetersizlik düşünceleri ile kendilerini rahatsız eder ve performanslarını düşürürler (Bandura, 1994: 5).

Yeterlik inançları tehdidin bilişsel gelişimini ve nasıl algılandığını etkiler. Eğer insanlar tehditleri yönetebileceklerine inanırlarsa rahatsızlık yaşamazlar; fakat onlar yüksek anksiyete yaşantılarını kontrol edemeyeceklerine inanırlarsa, başa çıkma yetersizliklerine odaklanır; nadiren gerçekleşen tehlikeler hakkında endişe duyar ve olası tehlikeleri büyütür, çevrede bulunan birçok şeyi tehlikeli olarak görürler. Bu tür düşünceler kendilerini rahatsız eder ve onların işlevlerini bozar (Bandura, 1998).

#### **2.5.4. Seçme Süreçleri**

Öz-yeterlik seçim sürecini etkiler. Bu insanın seçmiş olduğu çevreyi ve aktivitelerin tipini belirler (Muretta, 2004). Öz-yeterlik inançları kişinin girmek istedikleri çevreyi ve aktivitelerin şeklini etkileyerek yaşamı şekillendirmede anahtar bir rol oynar. Seçim süreci yoluyla öz gelişim, kişisel yazgıyı, yaşam stillerini ve potansiyellerini geliştirmesini sağlayan bilgi, seçilen çevre tarafından şekillendirilir (Bandura, 1999).

Yeterliği harekete geçiren süreçlerin insanların gün içerisinde karşılaştığı sorunları kontrol etme ve yararlı çevreler oluşturma imkânı sağladığı şu ana kadar tartışılmıştır. İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu yüzden, kişisel yeterlik inançları insanların seçtikleri çevreyi ve aktivitelerin tipini belirleyerek yaşam akışını şekillendirebilir. İnsanlar başa çıkma kapasitelerini aştıklarına inandıkları durum ve aktivitelerden kaçınırlar; fakat onlar başa çıkabilecekleri durumları seçer ve zorlu aktiviteleri kolayca üstlenirler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle, farklı yetenek, ilgi ve sosyal ağları geliştirerek yaşam akışlarını belirler. Davranış seçimini etkileyen her

türlü faktör kişisel gelişimi derinden etkileyebilir; çünkü sosyal ilgi karar verme yeterliğini etkiledikten sonra bazı yetenek, ilgi ve değerleri geliştirmeyi devam edecek çevreyi seçmeyi sağlar (Bandura, 1994: 7).

İnsanlar eylemleri vasıtasıyla arzu ettikleri sonuçlara ulaşabileceklerine inanmadıkça, zorluklara karşı sebat etme ya da eyleme geçmek için çok az güdüye sahip olurlar. Kişisel inançların temelleri kişinin kendi eylemleri ile sonucu ortaya koyma gücüne sahip olması olup diğer faktörler her ne olursa olsun onlar rehber ve motive edici olarak işlev görebilir. Öz-yeterlik algısı, bu yüzden kariyer seçimi ve gelişiminde çok önemli bir faktördür (Bandura ve diğer., 2001).

Öz-yeterlik inançlarının gücü, kariyer seçimi ve gelişiminde seçim süreci vasıtasıyla yaşam akışına nasıl yön verdiğine iyi bir örnektir. Kişilerin öz-yeterlik algılarının seviyeleri ne kadar yüksek olursa, ciddi bir şekilde düşündüğü kariyer fikirleri ve ilgi alanı o kadar genişleyecek, seçmiş olduğu mesleğe daha iyi hazırlanacak ve başarısı artacaktır. Meslek, bireyin yaşamının önemli bir parçasını oluşturur ve kişisel gelişime önemli bir kaynak sağlar (Bandura, 1994: 8).

İnsanlar sık sık kariyer seçimlerini sınırlandırır; çünkü onlar gerçekte yeteneğe sahip olmalarına rağmen, gerekli olan yetenekten yoksun olduklarına inanırlar. Kendini sınırlandırma yeteneksizlikten daha çok kendine güven duymamaktan kaynaklanır. Kadınlar, yetenekleri erkeklerin yeteneklerinden farklı olmadığı halde, geleneksel olarak erkeklerin baskın olduğu meslekler için gerekli olan yetenekten yoksun olduklarına kendilerini inandırarak kariyer seçim alanlarını ve ilgilerini sınırlandırır (Bandura, 1988).

Öz-yeterlik inançları birçok yolla kariyer gelişimi ve işi başarılı bir şekilde sürdürmeye katkıda bulunur. İşe hazırlanma aşamasında, öz-yeterlik inançları kişinin mesleki kariyerinde kişiler arası becerileri bulmada, kendini yönetmede ve temel bilişsel becerileri daha iyi geliştirmesinde belirleyicidir. Kişinin yetenekleri ile ilgili inançları mesleki yaşamındaki seçimlerini belirlemede etkilidir (Bandura, 1994: 8).

## 2.6. Yüksek ve Düşük Öz-yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri

Öz-yeterlik algısını inceleyen araştırmacılar, öz-yeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak, bireylerin kendilerine sunulan görevlere farklı yaklaştıklarını, farklı seviyelerde çaba harcadıklarını, başarı ya da başarısızlık durumlarını farklı sebeplere bağladıklarını ve başarısızlık ya da eksikliklerle karşılaştıklarında farklı tutumlar sergilediklerini tespit etmişlerdir (Duman, 2007).

Yüksek öz-yeterlik ya da iyimserlik sergileyen kişiler iyi olmaya yönelik uyarılara eğilimliken, düşük öz-yeterlik beklentisi sergileyen kişiler tehdit ile ilgili uyarılar sergilemeye eğilimlidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler iyi olma ve bilgiyi kontrol etmeye daha duyarlıken, zayıf öz-yeterliğe sahip kişiler tehdit ile ilgili bilgilere daha duyarlıdır (Karademas, Kafetsios ve Sideridis, 2007).

Düşük yeterlik duygusuna sahip kişiler tehdit edici olarak gördükleri zor görevlerden kaçınırlar. Onlar düşük amaçlara sahiptir ve sürdürmek istedikleri amaca yönelik zayıf vaatte bulunurlar. Baskı altında olduklarında, nasıl başarılı olacaklarını düşünmek yerine kendilerinden şüphe duyma eğilimindedirler. Zorluklar ile yüz yüze geldiklerinde; engeller, başarısızlığın olumsuz sonuçları ve kişisel yetersizlikleri üzerinde dururlar. Başarısızlık kendilerine güven duymamalarına neden olur; çünkü başarısızlığı yeteneksizliklerinin kanıtı olarak değerlendirirler. Engeller karşısında çabuk vazgeçer ya da çabalarını azaltırlar. Yenilgi ya da başarısızlık sonrasında yeterlik duygularını tekrar kazanmaları zaman alır ve kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar. Yeterlik algısı yüksek olan insanlar, aksine, zor görevlere kaçınılması gereken bir tehdit olmaktan daha çok başarılması gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Onlar yapmak istedikleri şeye yönelik ilgilerini geliştirir ve güçlü vaatlerini sürdürürler. Problemler ile karşılaştıklarında kendilerine zarar verici kişisel endişelere odaklanmaktan daha çok başarıyı nasıl gerçekleştireceklerine odaklanırlar. Başarısızlıklarını, telafi edilebilir bilgi, beceri, hatalı strateji ya da yetersiz çabaya atfederler. Başarısızlığa karşı daha fazla gayret gösterirler ve yenilgi sonrasında kısa sürede tekrar güven kazanırlar. Bu bakış açısı ile motivasyonlarını sürdürür, stresi azaltır ve depresyona düşük düzeyde maruz kalırlar (Bandura, 1998; Bandura, 1999).

Sewell ve George (2000) öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

- 1- Öğrenme ortamına katılmaya isteklidirler,
- 2- Öğrenme için daha çok çaba harcarlar,
- 3- Daha çok meydan okuyucu öğrenme deneyimleri ararlar,
- 4- Zorluklar ile karşılaştıklarında daha uzun süre ısrar ederler,
- 5- Olumsuzlukların sakince üstesinden gelirler,
- 6- Başarısızlık durumlarında daha hızlı toparlanırlar,
- 7- Öğrenmeye daha çok motive olurlar,
- 8- Öğrenmede daha yüksek amaçları başarırlar,
- 9- Çeşitli öğrenme stratejileri kullanırlar,
- 10- Başarılarını yetenek ve stratejik çabalara atfederler,
- 11- Başarısızlıklarını uygunsuz strateji kullanımına atfederler.

Kişi bir alanda yüksek yeterlik algısına sahip olduğunda, kendisi ile ilgili daha yüksek amaçlar belirler, başarısızlıktan daha az korkar, başarısız olduğu duruma yönelik yeni stratejiler bulur. Eğer kişinin yeterlik algısı düşük olursa, görevden kaçınır ya da problem ortaya çıktığında kolayca vazgeçer. Örneğin; öğrenciler matematik ile başa çıkma yeteneğinden yoksun olduklarına inanırlarsa, onların gerçek yetenekleri ortalamanın üzerinde bile olsa, muhtemelen bu inançları doğrultusunda eylemde bulunacaklardır. Bu öğrencilerin trigonometri ya da cebirin üstesinden gelmek için daha az motivasyona sahip olmaları olasıdır; çünkü onlar bu alana yönelik zayıf beklentilere sahiptirler. Fakat onlar uygun çabalar ile öğrenebileceklerine inanırlarsa, problem ortaya çıktığında hemen vazgeçmeyecek, daha çok çaba harcayacak, başarısızlık sonrasında daha çabuk toparlanacak, dikkatini verebilecek, kendilerini daha rahat ve iyimser hissedecek ve daha güçlü stratejiler kullanacaklardır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik bilişsel ve motivasyonel araçları harekete geçirecektir (Hoy, 2004).

Öz-yeterlik inançları kişinin düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Yüksek öz-yeterlik, zor görev ve aktivitelere yaklaşımda sükûnetin sağlanmasına yardımcı olur. Aksine, düşük öz-yeterliğe sahip insanlar kendilerinin

gerçek kapasitesinin üstünde bir dayanıklılığa sahip olduklarına inanabilirler; fakat bu inanç depresyon, stres ve anksiyeteyi artırır. Ayrıca problem çözerken dar bir vizyona sahiptirler. Sonuç olarak, öz-yeterlik inançları kişinin başarılarından çok başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Yüksek öz-yeterlikte gösterilen sebat, performansın artmasına yol açar, kişinin gayretini ve yeterlik duygusunu yükseltir. Oysaki düşük öz-yeterlik başarısızlık, kendine güvensizlik ve moral bozukluğuna yol açacaktır (Pajares, 2002).

Bassi, Stea, Fave ve Caprara (2007) yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre daha yüksek akademik amaç ve çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlar ev ödevleri için daha çok zaman harcamakta ve üst düzey deneyimlerle ilgili öğrenme aktivitelerine öncelik vermektedirler. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin okul çalışmaları esnasında yüksek konsantrasyon, kontrol, mutluluk, ilgi ve tatmin sağladıkları saptanmıştır. Evdeki çalışmalar esnasında da, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre onların konsantrasyon, kontrol, ilgi, aktiviteleri gerçekleştirme isteği ve tatminlerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Kumar ve Lal (2006) yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin düşük öz-yeterliğe sahip olanlara göre zekâ testlerinden daha iyi puan aldıklarını bulmuştur.

## 2.7. Öz-yeterliği Artırma Yolları

Aile çocuğa ne kadar çok zengin deneyim sağlarsa, çocuğun öz-yeterliği o düzeyde artmaktadır (Schunk ve Meece, 2005: 74). Turanlı (2007) bireyin kendine ait ve başkalarına ilişkin gözlenen veya işitilen başarı ve başarısızlıkları öz-yeterliklerini şekillendirdiğinden, bireyi bu açıdan geliştirecek uygulamaların nitelik ve nicelik olarak artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin başarılı olan deneyimleri hatırlamaya olan eğilimlerinin artırılması ve uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturmasının sağlanması, yüksek öz-yeterlik algısının oluşturulmasına kaynaklık eder (Duman, 2007).

Sewell ve George (2000) sınıf ortamında öz-yeterlik inançlarını geliştirme ile ilgili çalışmasında yaratıcı problem çözenin, öğrenme ortamında öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğini ve sosyal eylemlere yön veren kararlarda çocukla ilgili değerli bir yapı olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözme stratejilerini kullanması, öz-yeterliklerinin artırılmasının sadece bir yoludur. Problem çözme stratejilerini kullanma öz-yeterlik kaynakları ile doğrudan ilişkilidir. İlk olarak o, problem çözme sürecinin her adımında kazanılan stratejilerin doğrudan öğrenimi ile ilgili başarı deneyimleri için fırsatlar sağlar. Problem çözme stratejileri ile ilgili tekniklere başvurma, müdahale eden kişiye; koçluk, modelleme, yapılandırma (scaffolding) ve öğrencilere stratejileri uygulamak için fırsatlar sağlar.

Öz-yeterlik inançlarını artırmanın bir yolu fiziksel ve duygusal iyi olmayı geliştirmek ve negatif duygusal durumu azaltmaktır, çünkü kişiler kendi düşünce ve hislerini değiştirme kapasitesine sahiptir. Bu yüzden kendi duygusal durumlarını güçlü bir şekilde etkileyebilir ve öz-yeterlik inançlarını artırabilirler (Pajares, 2002). Göreve yönelik pozitif duygusal canlanma ve hafif kaygı işten tatmin olma hissini artırır ve kişinin başarılı olması için daha fazla motive olmasını sağlar. Bu yüzden negatif duyguları azaltma ve pozitif duyguları artırma teknikleri öz-yeterliği yükseltmede kullanılabilir (Nasta, 2007).

Lane, Devonport, Milton ve William (2003) düşük yeterliğe sahip öğrencilerin başarı algısını geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan birinci yaklaşım, amaç belirlemek için öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Kısa dönemli ve meydan okuyucu amaçlar belirleme ve bu amaçlara karşı yansıtılan performans benzer durumlar için açık standartlar sunar. Öz-yeterliği yükseltmede ikinci yaklaşım öğretmenin destek gruplarını geliştirmek için öğrencileri cesaretlendirmesidir. Diğerlerinin başarılı olduğu performansları gözlemleme öz-yeterliği artırabilir.

Destekleyici ilişkiler kişisel yeterliği artırabilir. Sosyal destekte bulunan kişi bazı yollarla diğerlerinin yeterliğini yükseltebilir. Onlar problem durumlarını



yönetmeye yönelik başa çıkma tutum ve stratejilerini etkili bir şekilde modelleyebilir, sebat etmenin önemini gösterir ve etkili başa çıkma için pozitif güdü ve kaynak sağlar. Araştırmalarda sosyal desteğin, başa çıkma yeterliğini yükseltmede yararlı etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur (Bandura, 1999).

Brophy (1998) öğrencinin öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yardımcı olacak bazı önerileri sürmüştür;

- 1- Yargıda bulunmaktan daha çok kişisel kaynaklara yönelik eylemde bulunulmalıdır.
- 2- Sonuçlardan daha çok öğrenme sürecine odaklanılmalıdır.
- 3- Başarısızlığa kanıt aramaktan daha çok öğrenme sürecinin doğal ve yararlı bir parçası olan hatalara yönelik tepkide bulunulmalıdır.
- 4- Geri bildirim verilirken kişisel standartlar ve beceriler üzerine çabalara vurgu yapılmalıdır.
- 5- Dışsal motivasyonel stratejilerinden daha çok içsel motivasyonel stratejilere yönelik başarı çabalarını harekete geçirmek için girişimde bulunulmalıdır.

Gerçek bildirim öz-yeterliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Davis ve Fedor, 1998). Öğretmenin sözleri öğrencinin üzerinde önemli etkiler yaratsa da öğretmenin öz-yeterliğinin, sergilediği davranışlar üzerindeki etkisi çok daha büyüktür. Gerçeğe uygun düzeyde bir öz-yeterlik algısı, öğrencilerin sonraki öğrenmelerine katkı sağlayacağından, zincirleme bir etkileşim sayılabilecek “başarı--pekiştirici---öz-yeterlik---başarı” döngüsü kurulmuş olur (Turanlı, 2007). Öğrencinin doğru ya da yanlış yapmış olduğu şeyleri ve yanlışsa hatanın nereden kaynaklandığını bilmesi onun öz-yeterliğini artırır (Hoy, 2004).

Öz-yeterlik ve öz-düzenlemenin geliştirilmesi için, tüm öğrencilere aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Çocuklarda öz-yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin grupla öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemleri almaları gerekir. Bu amaçla, çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretim-öğrenme ortamları

düzenlenmelidir. Tam öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi vb. yöntemler işe koşularak çocukta öz-yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesine yardım edilebilir (Senemoğlu, 2003: 242).

Grup çalışmalarında “Daha iyi” öğrencilere, grup lideri olacak şekilde görev ve sorumluluklar verilerek öz-yeterlikleri geliştirilebilir. Bu anlayış “Daha zayıf” öğrencilerin daha çok modelle karşılaşmasına ve dolaylı öğrenmelere ortam hazırlar. Öğretmenden gerekli bilgi ve desteği alan grup liderleri, öğretmenin kontrolünde arkadaşlarına yardımcı olurlar. Bu sayede öğretmen, bütün öğrencilerle tek başına ilgilenmek sorumluluğundan kurtulup, birden fazla modelle karşılaşmalarını sağlamış olur (Turanlı, 2007).

Lane, Devonport, Milton ve Williams (2003) öz-yeterliği artırmaya yönelik yaklaşımlardan bir diğerinin öğretmenlerin öğrencilerinin destek grupları oluşturmalarını teşvik etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel öğretime göre, grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmemelerine ve problemlerini paylaşmalarına yardımcı olur. Yapılan grup çalışmalarında öğrenciler diğerlerinin performans başarılarını gözlemleyerek öz-yeterliklerini artırabilirler.

Efe (2007) insan hayatının hemen her alanında etkili olan öz-yeterliğin sosyal öğrenme ve sosyal becerileri ile şekillenip güçlenebileceğini belirtmiştir. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı önceki performanslarından yeteneklerine ilişkin sosyal karşılaştırmalarının sonuçlarından aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin geri bildirimlerinden; akran ilişkilerinden, görevin zorluk ya da kolaylık derecesinden etkilenmektedir (Güven, 2008).

## **2.8. Ergenlik Dönemi**

Bugün dünyada tahminen 1.2 milyon (her beş insandan biri) ergen vardır. Ergenlik önemli fiziksel, psikolojik, sosyal etkileşim ve ilişkilerde değişimin yaşandığı dönemdir (World Health Organization, 2010).

Adolesanların özellikleri ile ilgili olarak günümüze kadar pek çok şey söylenmiş ve batılı kaynaklarda on üçüncü yüzyıldan beri pek çok eser yayımlanmıştır. Hatta binlerce yıl önce Aristo'nun, gençlerin devamlı değişen maymun iştahlı özelliklerine işaret ettiği ve gençleri vurdumduymaz yaratıklar olarak tanımladığı; tüm yaşantısını gençliği yetiştirmeye adanmış Sokrat'ın mezar taşına gençlerin artık büyüklerine saygısızlık ettiklerini, biraz zalim olduklarını kınayan yazılar yazdirttığı, gençlerle ilgili hemen tüm kitaplarda vurgulanmıştır (akt. Ekşi, 1999: 125).

18. yüzyılda Rousseau "Emile" adlı eserinde 15–20 yaş arasındaki döneme "Ergenlik dönemi" diyerek ergenliği "Yeniden doğuş" diye tanımlayarak, şöyle söz etmiştir: "Bizler iki kere doğarız, bir kez varoluşun içine, bir kez ise yaşamın içine" (akt. Mukaddes, 200: 15).

Tamamen fiziksel anlamda ele alındığında ergenlik evrensel bir olgu olarak kabul edilebilir. Farklı olan, büyüyen gençler bu evreden geçerken farklı kültürlerin ve değişik alt kültürlerin gence yüklediği anlamdaki ve beklentilerdeki değişikliklerdir. Fiziksel gelişim alanında, ergenlik, erinlik öncesi büyüme çabasıyla başlamakta ve tam olarak fiziksel olgunluğa erişildiğinde son bulmaktadır. Psikolojik anlamda ergenlik, erinlik ile başlayan zihinsel bir durum, bir tutum ve yaşam tarzı anlamına gelmekte ve birey ana-baba denetiminden bağımsızlığını kazandığında sona ermektedir. Kendi deneyimlerinizden de anımsayacağınız gibi ergenlik döneminin sona ermesi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazıları için psikolojik ergenlik 18 yaşına gelindiğinde sona ermektedir. Bazıları için psikolojik ergenlik yirmili, otuzlu ve hatta üzücü olarak daha ileri yaşlarda da devam etmektedir (Adams, 1995: 113).

Batı dillerinde büyüme anlamına gelen "Adolescence", bizde yeni yetmelik ve delikanlılık dönemini içine alan "Ergenlik çağı", çocukluktan yetişkinliğe geçiş hazırlıklarını içine alan bir gelişme dönemidir. Bu dönemle ilgili yaş sınırları toplumdan topluma ve bir toplumun bir kesiminden diğer kesimine farklılık göstermektedir. Bizim toplumumuz için bu yaş sınırlarını Köknel (1972), kızlar için

13–18, erkekler için 15–20 alırken, Yörükoğlu (1981), her iki cins için bu sınırları genişleterek 12–21 olarak almaktadır (akt. Kılıççı, 1989: 55).

Ekşi (1999: 153) adolesanda normal gelişim özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir: *Puberte dönemi* (Yaklaşık 12–14 yaşları): Bedendeki değişime uyum sağlamak önemlidir. Psiko-sosyal dürtü ve cinsel gelişimin getirdiği içsel çatışmalarla başa çıkmada çelişkili duygular varsa da; cinsiyet rollerini daha derinliğine öğrenir. *Orta adolesans dönemi* (Yaklaşık 15–17 yaşları): Aileden bağımsız olma çabasında çelişkili duygular artar, yalnızlık, güçsüzlük hissedebilir; anne ve baba etkisinde zayıflama ve anlara karşı çıkma davranışları görülebilir. Aile dışında arkadaşlık kurma ve gruplara özdeşleşme önem kazanır. Bilişsel gelişim hızlıdır; soyut düşünme derinleşir. Çalışma konusunda sebatsızlık ve çatışmalar olabilir. *Adolesans son dönemi* (Yaklaşık 18 ile kişiliğini buluncaya kadar geçen dönem): İlgi ve yeteneklerini daha gerçekçi bir biçimde tanımakta, hayat boyu meslek ve eş seçiminde daha gerçekçidir. Yaşam ve değer yargıları ile ilgili sorulara yanıt aramada daha gerçekçidir. Cinsel çatışmalar azalır, daha gerçekçidir. Kimlik duygusunu geliştirme, kimliğini benimseme ve kimliğin sentezine ulaşma çabaları sonucunda kimliğini bulmaktadır.

Adams (1995: 115) ergen bir erkeği ve kızı bekleyen temel gelişim görevlerini şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilerde başarılı olmak,
- 2- Erkek ve kadın toplumsal rolünü başarmak,
- 3- Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak,
- 4- Ekonomik bağımsızlık güvencesini kazanmak,
- 5- Bir meslek seçmek ve ona hazırlanmak,
- 6- Evlilik ve aile yaşamı için hazırlanmak,
- 7- Yurttaşlık yeterliği için gerekli zihinsel becerileri ve kavramları geliştirmek,
- 8- Toplumsal olarak sorumlu davranışı istemek ve yerine getirmek,
- 9- Davranışa rehber olarak bir değerler takımı ve bir etik sistem oluşturmak.

Ergenin bedeninde ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlamakta yaşadığı güçlük, kendisine ve ailesine karşı yabancılaşma hissetmesine yol açmaktadır. Bazı kişilerin daha erken ya da geç gelişmesi, yaşlılarından farklı özelliklere sahip olması onu çevresine karşı yabancılaştırmakta, suçluluk, utanç duyguları oluşturmaktadır. Bu dönemde kişi, özgür davranmak, kendi kararlarını kendisi vermek ve kendi seçimini yapmak istemektedir, zaman zaman aileden uzaklaşmakta, uzaklaşınca da çaresizlik, yalnızlık, güvensizlik duyguları ile karşılaşmaktadır. Dengeli ve uyumlu çocuk yerini tedirgin, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergene bırakmaktadır (Ünalın ve diğer., 2007).

Arnett'e (1999) göre ergenlik dönemindeki zorluklar üç temel öğeyi içerir:

- 1- Ebeveynler ile çatışma; ergenler yetişkin otoritesine karşı koymaya ve baş kaldırmaya meyillidirler. Özellikle ergenlik döneminde aile içi çatışma oldukça yüksektir.
- 2- Ruhsal durumdaki bozulma; ergenler çocuk ve yetişkinlere göre duygusal olarak daha değişken olmaya meyillidirler. Onlar duyguları daha uç olarak yaşar ve duyguları son derece değişkendir. Onlar depresif duygulara neden olabilecek olayları daha sık yaşarlar.
- 3- Risk davranışı; ergenlerin yetişkin ve çocuklara göre dikkatsiz, yıkıcı ve anti sosyal davranış gösterme oranı daha yüksektir. Ergenlerin kendilerine ve çevresindeki insanlara zarar verme potansiyeli ile sosyal düzeni bozmaya sebep olma olasılıkları daha yüksektir.

Ergenlik insan yaşamının en önemli dönemlerinden birisidir. Ergenlik, gerek bir bunalım dönemi olması gerekse bireyin kimlik kazandığı ve geleceğe yönelik değerlerini oluşturduğu, seçimlerini yaptığı ve bu seçimler doğrultusunda geleceğe hazırlanmaya başladığı dönem olması nedeniyle insan yaşamında kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Aktuğ, 2006). Büyüme ve cinsel gelişimin getirdiğı farklılıklara alışma ve yeni duruma uygun davranışları ve tutumları öğrenme sırasında ortaya çıkan gerginlikler, ergen yaştaki bir kısım bireyleri ruhsal bakımdan hassas yapmaktadır (Kulaksızoğlu, 2007: 235).

Zorlu ve stresli bir dönem olan ergenlikte gençler depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite (düşmanlık) gibi psikolojik semptomlara sık sık maruz kalmakta ve bu semptomlar ile sağlıklı bir şekilde başa çıkılmazsa bu durum gencin gelecek yaşamında bedensel ve ruhsal sağlığını oldukça olumsuz yönde etkileyebilir.

## 2.9. Depresyon

Depresyon sık sık psikiyatrik bozukluklar içerisinde “Yaygın bir soğuk algınlığı” olarak adlandırılmıştır. Günümüz toplumunun en önemli ruh sağlığı problemlerinden biridir (Kişin, 1993). Koplewicz’e (2004: 20) göre depresyonun yerini tutacak başka bir sözcük yoktur. Eş anlamlılar sözlüğüne bakarsanız, pek çok açıklama görürsünüz: Bunalım, melankoli, kasvet, iç boşalması; fakat bunlar depresyonun eş anlamlıları değil, yalnızca semptomlarıdır.

Depresyon: Emosyonel alanda; disfori, anhedoni, irritabilite, üzüntü, anksiyete, kognitif alanda; değersizlik, çaresizlik, benlik saygısında azalma, karamsarlık, umutsuzluk, kendini küçük görme, suçluluk duyguları, konuşma ve düşüncede retardasyon, varsanılar, sanrılar, obsesif düşünceler, hipokondriyak uğraşlar, ölüm ve intihar düşünceleri, bellek, dikkat ve konsantrasyon bozuklukları, vejetatif alanda; enerji azlığı, yorgunluk, bitkinlik, güçsüzlük, iştah değişiklikleri, kilo kaybı (nadiren kilo alımı), uyku bozuklukları, ajitasyon, cinsel ilgi ve etkinlikte azalma, kabızlık, harekette yavaşlama, somatik yakınmalar, kadınlarda adet düzensizlikleri, sosyal alanda; toplumdan uzaklaşma, sosyal-mesleki işlevlere karşı ilgi kaybı, intihar girişimleri gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Tezcan, 2000).

Depresyon, kişinin en az iki hafta süreyle kendini mutsuz, değersiz, çökkün hissetmesi, hoşlandığı etkinliklere ilgisinin kaybolması veya bu etkinliklerden zevk almaması durumudur (Ercan ve Turgay, 2004: 9). Umutsuzluk ve keder, depresyonun başlıca iki özelliğidir. Birey, bunaltıcı bir atalet duyar ve karar vermekten, bir faaliyeti başlatmaktan ya da herhangi bir şeye ilgi duymaktan acizdir. Yetersizlik ve değersizlik hisleri üzerinde düşünceye dalar, ağlama nöbetlerine

kapılır ve intiharı düşünebilir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 622). Depresyon klinik bir bozukluk olarak ele alındığı gibi, özellikle ergenlerde, çocuklukta yoksunluklara tepki olarak gerekli bir affektif, gelişimsel bir basamak ve karakter stili olarak da tanımlanmaktadır (Tamar ve Özbaran, 2004).

Depresyon durumu üç biçimde süreklileşebilmektedir: Birinci olarak, sinisi başlayan, iki yıldan uzun süren hafif şiddetteki depresyon saf distimi olarak isimlendirilir. İkincisi, major depresyonun hafiflemeksizin süre gitmesi biçimindeki kronik major depresyon; üçüncüsü de distimi üzerine eklenen major depresyonu ifade eden double (çift) depresyon. Bu üç durum arasında etiyolojik, biyolojik belirleyiciler, aile öyküsü ve hastalığın doğal seyri açısından çok karmaşık bir ilişki vardır (Aşkın, 2000).

Depresyon son zamanlarda her yaşta oldukça fazla görülen bir bozukluktur. Depresyonun temelinde daha önceden isteyerek ve severek yapılan günlük aktivitelere karşı isteksizlik ve hayattan zevk almama durumu vardır. Kişiler kederli ve üzgün bir duygu durum içerisinde olup her şeyi olumsuz olarak değerlendirerek karamsarlık düşünceleri ile geçmişi ve geleceği düşünmeye başlar. Geçmişte yaşanmış olayların olumsuz ve kötü taraflarını görerek kendini suçlu ve cezalandırılmış hisseder. Aynı şekilde geleceği de umutsuz ve karamsar görerek gelecek adına çaresizlik düşünceleri iyice pekişir. Kişi hayatından zevk alamaz hale gelerek, hayatın anlamsız olduğunu düşünecek kadar kendini çökkün hissedebilir. Bu olumsuz bakış günlük hayatına, kişiler arası ilişkilere yansiyarak onun okul ve-veya iş hayatındaki performansının düşmesine neden olabilir (Çetinkaya ve diğer., 2008).

Depresyonu ortalama insanın üzüntü ve elem duygularından ayıran en önemli özellik, keder duygusuna karamsarlığın da eşlik etmesidir. Depresyona eğilimli kişi, olumsuzluklardan hiçbir zaman kurtulamayacağı inancını sürekli taşır. Aslında bu inancın gerisinde yoğun suçluluk duyguları bulunur. Baskıcı vicdanın beklentilerini karşılamak ve suçluluk duygularını ödünlemek amacıyla kusursuz olmak ve herkes tarafından sevmek çabasında olan böyle bir insan, küçük bir yanlış yaptığında ya da

diğer insanların olağan eleştirileriyle karşılaştığında derhal çöküntüye girer, değersiz ve yeteneksiz biri olduğu duygusuna kapılır (Geçtan, 1999: 58).

Çocuklarda ve ergenlerde umutsuzluk ve depresyona ilişkin olgu bildirimleri 17. yüzyıla kadar dayanır. Melankoli 19. yüzyılın ortalarında bildirilmiştir. Genel olarak 1960'lardan önce çocuklarda depresyonun ortaya çıkabileceğine kuşku ile bakılırdı ve çocuğun olgunlaşmamış üst benliğinin depresyon gelişimine izin vermeyeceği düşünülürdü. Bu görüşün 1970'te Avrupa Psikiyatri Birliği'nin Stockholm'deki 4. kongresinde değiştiği düşünülür. Bu kongrenin teması "Çocukluk Çağı ve Ergenlikte Depresif Durumlar"dır. Bu kongrede çocukluk ve ergenlikteki psikiyatrik bozuklukların önemli bir bölümünü depresif bozuklukların oluşturduğu konusunda uzlaşmaya varılmıştır (Tamar ve Özbaran, 2004).

Depresyon üzerinde ergenliğin etkisi en az üç farklı şekilde düşünülebilir. Birincisi, ergenlikteki gelişimsel değişikliklerin etkisidir. Örneğin, ergenlik esnasındaki cinsiyet hormonlarındaki yükselme kızlarda depresyona yol açabiliyor. İkincisi, ergenlikteki değişimden kaynaklanan riskin genel olmamasıdır; fakat ergenler arasındaki kişisel farklılıklar yeni riskli sınıf oluşturabilir. Üçüncüsü, gelişimsel statüdeki eşzamanlı değişiklikler olumsuz sonuçlara yönelik riskleri ortaya koyar. Ne ergenlik öncesinden son ergenliğe kadarki özel faktörlerin seviyesindeki değişim, ne de son ergenlikteki faktörler kişi için önemlidir; anahtar faktör ergenlikteki geçiş döneminde birçok faktörün ortaya çıkmasıdır (Angold ve Costello, 2006).

Artan kentleşme sorunları, evrensel düzeyde etkili olan stresli yaşantılar, değerler sistemindeki değişim, çevresel etkenler vb. birçok etkenin depresyonun ortaya çıkışı, yaygınlığı, klinik gidişi ve sonlanışını nasıl biçimlendirdiği yeterince anlaşılmamış görünmekte, tam da bu gerekçeyle yeni araştırmaların nesnesi olmayı hak etmektedir (Kaya ve Kaya, 2007). Lowe ve Gibson (2005) ergen depresyonun hem toplum hem de birey sağlığı için ciddi bir tehdit olduğunu belirtmişlerdir. Ergenlik dönemi, depresyonun gelişimsel bir psikopatoloji olarak anlaşılması,



sağaltımı ve önlenmesi için yapılabilecek girişim stratejilerinin oluşturulması açısından önemlidir (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008).

### 2.9.1. Depresyon Belirtileri

Depresif bozukluklar dışsallaştırılmış davranışlar (saldırganlık, hiperaktivite, akranlar ve arkadaşlar ile sosyal problemler gibi) tarafından semptomların maskeleyesinden dolayı sık sık teşhis edilememiş ve tanılanamamıştır (Vulic-Prtoric, Soric ve Macuka, 2005).

Amerikan Psikiyatri Derneği'ne göre ergenlerde depresyon belirtileri sekiz boyutlu olarak tanımlanmıştır: (1) Depresif ya da irritabl ruhsal durum gibi duygusal belirtiler, (2) ilgi kaybı, (3) düşünce ya da konsantre olmada yetersizlik, (4) kilo kaybı ya da iştahsızlık ve uykusuzluk gibi istem dışı belirtiler, (5) ajitasyon ya da hareketsizlik gibi psiko-motor belirtiler, (6) yersiz suçlama ve değersizlik gibi olumsuz bilişler, (7) tekrarlayan intihar düşünceleri gibi varoluşsal endişeler, (8) enerji yoksunluğu ya da aşırı yorgunluk (Woo ve diğer., 2004).

Ergenler, içinde buldukları dönem itibariyle duygu, düşünce ve ilişkilerinde ani değişiklikler yaşarlar. Depresyondaki ergenler bu değişiklikleri daha hızlı yaşayabildikleri gibi, yetişkinlere benzer şekilde sosyal geri çekilme, ilgi ve etkinlikte azalma, arkadaş ilişkilerinde bozulma, okul başarısında düşme, okul ve evden kaçma, madde ve alkol kullanma eğilimi ile intihar düşünce ve girişimleri şeklinde depresyon belirtileri gösterebilirler (Tamar ve Özbaran, 2004; Çetinkaya ve diğer., 2008).

Koplewicz (2004: 25) çalışmasında, Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü tarafından derlenmiş olan, ergenlerde depresyonla ilişkilendirilebilecek belirtilerin listesine yer vermiştir. Bunlar:

- 1- Sürekli olarak üzüntülü ya da sınırlı ruh hali
- 2- Eskiden zevk alınan etkinliklere karşı ilgisizlik

- 3- Uyku modelinde ya da iştahta kayda değer değişiklik–çok az ya da çok fazla uyumak ya da yemek
- 4- Enerji kaybı
- 5- Kendini değersiz ya da gereksiz yere suçlu hissetmek
- 6- Yoğunlaşmada zorlanma
- 7- Tekrarlayan intihar dūřüncesi
- 8- Sık ve belirsiz fiziksel şikâyetler –baş ağrısı, kas ağrıları, yorgunluk
- 9- Sık sık okula gitmeme, ders kırma ya da akademik performansta dūřüř
- 10- Bağırma, şikâyet, nedensiz sinir ya da ağlama nöbetleri; öfke ya da dūřmanca davranışlarda artış
- 11- Aşırı can sıkıntısı
- 12- Sosyal tecrit; arkadaşlara karşı ilgisizlik ya da iletişimsizlik
- 13- Alkol ya da uyuşturucu kullanımı
- 14- Ölüm korkusu
- 15- Reddedilmeye ya da başarısızlığa karşı aşırı duyarlılık
- 16- Pervasız davranışlar

Batı toplumları depresyonun belirtilerini duygusal terimler ile ifade ederken, Asya toplumları somatik semptomlar ile ifade etmektedir (Woo ve diğer., 2004). Somatik yakınmalardan özellikle baş ağrısı, hem yetişkinlerde hem de çocuk ve ergenlerde depresyonda en sık görülen belirtidir (Tamar ve Özbaran, 2004).

Ergenlerde depresyonun belirgin özelliği irritabilite ve öfkenin varlığıdır. Erişkinlerde de "Hostilite ve irritabilite"nin olduğu bir alt grubun varlığından söz edilmektedir. Bu gruptakilerin öfke nöbetleri gösterdiği ve farklı psikolojik ve nöroendokrin profil verdikleri ve farklı bir biyolojik tip oldukları şeklindeki görüşü destekleyenler vardır. Böyle örnekler, bilinen non-melankolik alt grubu (huzursuz hostile depresyon) yansıtır olabilir. Böyle bir model ya olgunlaşmamış psikososyal, bilişsel yapının ve başetme yetilerinin ya da erken yaşta eşiğin aşılmasına neden olan bir biyolojik yapının göstergesidir (Parker ve Roy 2001).

Koplewicz (2004: 22) yetişkin ve ergen depresyonu arasında oldukça kesin farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin, depresyondaki yetişkinler genelde sessiz ve hüzünlüken–depresyonlarını hissedebilirsiniz-yeni yetmeler daha çok öfkeli, sinirli (ya da her zamankinden daha sinirli) olmaya veya abartılı davranışlar sergilemeye yatkındırlar. Yeni yetme, depresyona girdiğinde sinirliliğin niteliği değişmez, ama daha kolay başlar, daha uzun sürer ve beraberinde başka semptomlar da görülür. Gençlerde sinirlilikle depresyon arasında yetişkinlere oranla daha yakın bir ilişki bulunmasının nedeni kısmen tüm yeni yetmelerin sinirli olmalarıdır. Ama bir başka neden de, yeni yetmelerin, duygularını söze dökmekte çoğunlukla zorlandıklarından, kendilerini ne kadar kötü hissettiklerini ifade etmek yerine saldırıya geçmeleridir.

Depresyonda olan ergenlerde mutsuzluk, davranışlara oranla çok daha sık olarak sözel yolla ifade edilir. Depresyonda olan ergenler, mutsuzluk yerine kendisini boşlukta hissetme duygusu daha sık görülür. Bazen de ergenler, “Mutsuzum” demenin zayıflık ya da iradesizlik olduğunu sanarak, kendilerini yakın hissettiği kişilere, “Hayat boş” veya “Hayat çok sıkıcı” gibi sözlerle mutsuz olduklarını anlatırlar. “Çok sıkılıyorum, yapacak hiçbir şey yok,” gibi sözler, bazen bir ergenin depresif duygularının ifadesi olabilir (Ercan ve Turgay, 2004: 15).

Depresif ergen kızlar; fiziksel görünüşünden hoşnutsuzluk, kendini suçlama, düş kırıklığı, başarısızlık hisleri, dikkatini yoğunlaştırma problemleri, çalışma zorluğu, üzüntülü ruh hali, uyku problemi, aşırı yorgunluk ve sağlık ile ilgili kaygı göstermektedir. Depresif ergen erkekler ise daha fazla yaşamdan zevk alamama, sabahları depresif ruh hali ve yorgunluk belirtileri göstermektedirler (Bennett ve diğer., 2005).

### **2.9.2. Depresyonun Yaygınlığı**

Son yıllarda depresyonun yaygınlığının artmasının nedeni olarak dört önemli gelişme üzerinde durulmuştur: Birincisi; ergenlik faktörüdür (cinsiyet hormonunda artma gibi). Kızlarda depresyon oranlarının artması ergenlikle ilişkili bulunmuştur;

çünkü 20. yüzyıl esnasında ergenlik yaşı düşmüştür. Bu, riskli popülasyonun daha yüksek görülmesine neden olmuştur. İkincisi; 1965 ile 1990 yılları arasında bazı ülkelerde intihar vakalarında artış olmasıdır. İntihar eden kişilerin %49 ile %64'ünün depresif bozukluğa sahip oldukları belirtilmiştir. Üçüncüsü; klinik örnekleme yönelik bazı çalışmalarda dünyevi eğilimlerdeki değişimlerdir. Depresyondaki ailelerin çocuklarının da depresyonda olma olasılığı yüksek olduğu için çocuklarındaki depresyona yönelik duyarlılık artmıştır. Tıp ve psikoterapideki gelişmeler ile birlikte ailelerin depresyondaki çocuklarını tedavi ettirmeye yönelik arayışları artmıştır. Sigorta şirketlerinin tedavi masraflarını karşılaması depresyonun yaygınlığında artışın etkisi olmuş olabilir. Dördüncüsü; çocukluktaki depresyon oranlarında artış görülmüştür; çünkü DSM-IV ve ICD-10 sınıflama sistemlerinin çocukları da içerecek şekilde değiştirilmiştir (Costello, Erkenli ve Angold, 2006).

Depresyon için değişik yaygınlık oranları bildirilmiştir. Bu farklılık değişik örneklem grupları ile çalışılması, değişik ölçütlerin kullanılması ve değişik tanı araçlarının kullanılmasına bağlanmaktadır (Tamar ve Özbaran, 2004). Depresyonun epidemiyolojisiyle ilgili çalışmalarda genel olarak varılan ortak kanı, depresyon sıklığının ve yaygınlığının kadınlarda erkeklerden daha yüksek, yaklaşık 2 katı olduğudur (Doğan, 2000).

Yurt dışında ergenlerde görülen depresyonun yaygınlık oranları farklı örneklem gruplarında farklı ölçme araçları ile yapılan bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur. Depresyonun yaygınlığı Ehrenberg, Cox ve Koopman (1991) %10,9, Steinhausen ve Metzke (2000) %23,6, Kleintjes ve arkadaşları (2006) %17, Orton, Rigg ve Libby (2009) %12,7 olarak bulunmuştur. Jimerson (2003) 1990'lı yıllarda çeşitli ülkelerde ergenler ile yapılan çalışmalarda depresyonun yaygınlığı Avustralya'da %14, İngiltere'de CDI, %10 ve DSRS %19, Bulgaristan'da %38, Kanada'da %10, Çin'de %13, Estonya'da %24, Batı Almanya'da %13, Doğu Almanya'da %12, Hong Kong'da %11, İtalya'da %3,5, Polonya'da %30, Rusya'da %23, İsveç'te %10, Türkiye'de %4-8 ve Birleşik Devletler'de % 9,5-12 olarak belirtmiştir.

Türkiye de yapılan çalışmalarda ergenlerde depresyon görülme sıklığı, Öy (1995) %27, Demir, Demir, Kayaalp ve Büyükkal (1999) %4.3, Karaca, Bodur ve Küçükkendirci (1997) %15.0, Aslantaş, Ünsal, Metintaş, Tözün ve Toker (2007) %17.1 olarak belirtmişlerdir. Özfirat (2007) Malatya il merkezinde lise öğrencisi kızların %53,4'ü, erkeklerin 41,6'sı depresif semptomlar gösterdiğini belirtmiştir. Ören ve Gençdoğan (2007) Erzurum il merkezindeki lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %25.62'si hafif, %30 orta ve %16 ciddi düzeyde depresyonda olduğunu saptamışlardır. Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy (2008) lise öğrencisi ergenlerde çalışmaya katılanların %18'ine depresyon tanısı konabileceğini işaret etmiştir. Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu (2004) depresyonun kızlarda (%6.02), erkeklerden (%4.72) daha fazla görüldüğünü saptamışlardır.

### **2.9.3. Depresyon ve Cinsiyet**

Kadınlar, birçok ülkede, kültürde ve ırkta erkeklere göre depresyona daha eğilimlidir (Nolen-Hoeksema, Larson ve Grayson, 1999; Steinhausen ve Metzke, 2000; Li, DiGiuseppe ve Froh, 2006; Kinnunen, Laukkanen ve Kylvä, 2010). Türkiye'de ergenler ile yapılan birçok çalışmada kızların depresyon düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, Batigün ve Uğurtaş, 2002; Erözkan, 2004; Özfirat, 2007; Kapıkıran, 2008).

Depresyonda cinsiyet farkının erken ergenlikte ortaya çıktığı ve yaş ile belirginleştiği belirtilmiştir (Gür, 1996). 12 yaşından önce kızların depresyon puanları ile erkeklerin depresyon puanları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmazken, 12 yaşından sonra kızların depresyon puanları yükselmekte ve erkeklerin iki katına çıkmaktadır (Shapiro, 1994; Twenge ve Hoeksema, 2002; Angold ve Costello, 2006).

Erkeklerde orta ergenlik öncesi depresyon olasılığı kızlara oranla daha fazladır. Orta ergenlikte ise kızlarda depresyonun yaygınlığı üçe katlanmaktadır (Angold, Costello ve Worthman, 1998). Ertem ve Yazıcı (2006) cinsiyet ile

depresyon arasındaki ilişkiyi incelediklerinde kız öğrenciler arasında hafif ve orta düzey depresyon yaygınken, erkek öğrenciler arasında ağır depresyonun daha yaygın olduğunu saptamışlardır.

Çocukluk esnasında kızların ve erkeklerin depresyon oranları benzerken, ergenlikte, kızlarda depresyon görülme sıklığı erkeklere oranla iki katına çıkmaktadır. Bunun belirleyici etmenleri açık değildir. Kızlar arasında Ruminatif (tekrarlayıcı) tepki biçimleri ve anksiyete bozukluklarının artması, ergenlikle ilişkili olan biyolojik değişiklikler, sosyo-kültürel faktörler, kızların stres verici olayları daha depresojenik yaşaması olası nedenler olabilir. Hastalık esnasında bu farklılığın ortaya çıkmasında kızların daha çok eylemlerini “İçe yönlendirme” eğilimleri (bu nedenle depresyon ve anksiyete gelişiyor), erkeklerin ise eylemlerini daha çok “Dışa yönlendirme” eğilimleridir (ilaç, alkol kullanarak ve davranışsal olarak ifade etme). Son zamanlarda yapılan deneysel çalışmalar literatürün “Gerçek dünyadaki” değişimleri tanımlamada başarısız olabileceğini ve erkeklere atfedilen “Dışa yönelme” davranışlarının kızlarda ve genç kadınlarda da görüldüğü ileri sürülmüştür (Parker ve Roy, 2001).

Nolen-Hoeksema (2001) depresyonda cinsiyet farkı ile ilgili iki konu üzerinde odaklanmıştır. Birincisi, birçok toplumda kadınlar erkeklerden daha az güç ve statüye sahiptir ve onlar bazı travmalara, özellikle cinsel istismara erkeklerden daha fazla maruz kalmaktadırlar. Kadınlar erkeklere göre yoksulluk, taciz, saygı yoksunluğu, bazı tercihlere zorlanma gibi daha fazla kronik incinmeler yaşar. İkincisi, kadın ve erkekler benzer stresörlere maruz kalırlar; fakat kadınların başa çıkma stilleri, öz kavramları ve stresörlere yönelik biyolojik tepkilerindeki cinsiyet farklılığından dolayı depresyon geliştirmeleri erkeklere göre daha olası olabilir. Sık stresli yaşantılar ve strese yönelik tepkiselliğin karşılıklı olarak birbirini etkilemesi olasıdır. Stresli yaşantılar gelecekteki strese yönelik hem biyolojik hem de psikolojik sistemleri hassas hale getirebilir. Bu durumda, kişilerin depresyon yaşamaları daha olasıdır. Strese yönelik tepkisellik problem çözmenin azalması ile ilişkilidir ve sonuç olarak, yeni stresörlerin oluşması ya da birikmesi daha fazla depresyona katkıda bulunmaktadır.

Grice (1999) Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü tarafından (1987) depresyon üzerine epidemiyolojik çalışmalar gözden geçirildiğinde cinsiyet farkı için üç olası açıklama ileri sürmüştür:

- 1- Kadınlar yardım aramaya erkeklerden daha meyillidirler. Bu yüzden, kadınların yaşamış olduğu depresyon daha fazla kayıt altına alınmaktadır.
- 2- Kadınlardaki ve erkeklerdeki biyolojik farklılıklar depresyonun gelişimini etkileyebilir.
- 3- Psiko-sosyal faktörler (örneğin, sosyal roller ve ekonomik fırsatlar) kadın ve erkekde depresyon gelişimini farklı şekilde etkileyebilir.

Ergenlikteki değişiklikler kızların depresyon seviyelerinin erkeklerden daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Ergenliğin ortasında ve sonundaki testosteron ve östrojen seviyesindeki değişiklik kızlardaki depresif semptomların artmasıyla oldukça ilişkilidir (Angold, Costello, Erkanlı ve Worthman, 1999; Twenge ve Hoeksema, 2002).

Ergenlik çağının gereği olan fiziksel değişikliklerin yanı sıra, genç kızların, toplumda kabul gören kadın rolünü de yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu durum, genç kızlarda son derece büyük bir çelişki yaratır. Bu dönemde erkek çocuklarına yönelik toplumsal beklentiler daha azdır. Onlar iddialı ve başarılı olmaya devam edebilmektedirler. Kızlar ise ikilem içerisinde; eğer daha “kadınsı” bir rolü benimserlerse, iddiasızlıkları ve diğerlerine olan bağımlılıkları, onları depresyona daha yatkın bir hale getirebilmekte veya bu stereotip rolü reddedip bağımsızlıklarını ve zekâlarını ön plana çıkarırlarsa bu sefer erkekler onları reddedebilmektedir (Shapiro, 1994: 86).

Kızlarda ayrıca erken ergenlik döneminde kendileri hakkında olumsuz düşünceler geliştirme eğilimi erkeklere kıyasla daha güçlüdür. Özellikle de stresli olaylardan sonra kendini olumsuz yönde değerlendirme eğilimi yetişkinlikte de sürer ve depresyon riskini artırır. Ayrıca başlarına kötü bir şey geldiğinde kadınların bu olayları kendi kusurlarına bağlamaları, işler kötü gittiğinde kendilerini suçlamaları olasılığı daha yüksektir. Yeni bulunan çok sayıda delil, bu şartların onları ve genç

hemcinslerini depresyona daha açık hale getirebileceğini düşündürmektedir (Koplewicz, 2004: 81).

Kızlarda yüksek düzeydeki olumsuz algılamalar depresyona sebep olurken, olumlu kişiler arası ilişkiler depresyona karşı koruyucu bir etken olarak hizmet etmektedir (Eberhart, Shih, Hammen ve Brennan, 2006). Genel olarak, kızların erkeklere göre daha zayıf öz-kavrama sahip oldukları görülmüştür. Olumsuz öz-kavram doğrudan depresyona katkıda bulunabilir ve depresyonu tetikleyen stresörleri etkileyebilir (Nolen-Hoeksema, 2001). Ergen kızlarda depresyonun yaşam olayları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Angold ve Costello, 2006). Kızlarda zayıf beden imajı, yeme bozukluklarına ve daha sonrasında depresyona neden olabilir (Petersen ve diğer., 1993).

Kızların depresyon boyutunda daha yüksek puan almalarının nedeni, erkek çocuklarına göre daha erken olgunlaşmalarının beklenmesi ve duygularını dışa vurmalarının toplum tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesi olabilir (Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002). Depresyon oranlarındaki cinsiyet farkı ile ilgili hem biyolojik hem de sosyal açıklamalar çocukluktaki cinsel istismarın kızlarda depresyon için önemli bir faktör olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Nolen-Hoeksema ve Girgus, 1994; Nolen-Hoeksema, 2001; Parker ve Roy, 2001).

#### **2.9.4. Risk Faktörleri**

Tek bir etiyolojik yapı (biyolojik, kişiler arası ilişki, bilişsel, duygusal faktörler ve kişilik) ile depresyonun gelişimine yönelik gerekli ve yeterli nedensel açıklamalar sağlamak olası değildir; çünkü depresyon çok faktörlü bir sendromdur. Bu yüzden ergenlikte başlayan depresyonun etiyolojisini tamamen açıklamak için birçok süreç, mekanizma ve risk faktörünü aynı anda değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Depresyonun gelişiminde stresli yaşam olayları, genetik yatkınlık, kişilik özelliği (özellikle nörotizm), biyolojik incinebilirlik, bilişsel incinebilirlik ve kişiler arası incinebilirliğin (sosyal destek yoksunluğu, güvensiz bağlanma) etkili olduğu söylenebilir (Hankin, 2006).



Eğer anne ve baba ilk depresif epizodları ya da tekrarlayıcı depresyonu erken yaşta geçirmiş ya da her iki ebeveynde de farklı psikopatoloji gösterirse (ebeveynlerden biri depresif diğeri alkolik ise) ergenlerde depresyon olasıdır. Hem anne ve baba hem de büyük anne ve büyük baba depresif ise hem anksiyete hem de depresyon riski daha yüksektir. Bu yüzden, ailedeki depresyon ve anksiyete ergenlerde depresyon ve anksiyete riskini artırır (Parker ve Roy, 2001).

Muris, Schmidt, Lambrichs ve Meesters'e (2001) göre ergenlikteki depresyonun etiyolojisi çeşitli psikolojik ve psiko-sosyal faktörler ile ilişkilidir. Araştırmacıların dikkate aldığı birinci önemli faktör, olumsuz atfetme biçimleridir. Depresyondaki kişinin olumsuz olayların nedenini, kendisinde bulunan değişmez ve olağan hale gelmiş olumsuz niteliklere atfetmesidir. Örneğin, sınavdan başarısız olan öğrencinin testin çok zor olması depresyona girmesine neden olmaz, oysaki öğrencinin asıl depresyona girmesine neden olan şey, başarısızlığın nedenini yeteneğinin düşüklüğüne atfetmesidir. İkinci faktör, ailenin çocuk yetiştirme davranışdır. Geçmişteki araştırmalarda depresyondaki kişilerin aileleri tarafından kontrol edilen ve reddedilen kişiler olduğu tespit edilmiştir. Yüksek seviyede reddetme ve düşük seviyede duygusal sıcaklık gibi çocuk yetiştirme biçimleri depresyon ile ilişkili bulunmuştur. Okul değişiklikleri ergenlik döneminde oldukça sık gerçekleşmektedir. Ayrıca anne ve babanın boşanması, ergenin gelişiminin bazı öğeleri üzerinde güçlü etkiye sahip olabilir (romantik ilişkiler gibi). Bu yüzden, ergenlik döneminde yaşanan zorlu değişimlerin psikolojik zorlukları artırdığı tahmin edilmektedir.

Ergenlikte depresyonun oldukça önemli bir nedeni uygunsuz ebeveyn değerlerine ölçüsüz şekilde bağlanma ve erken yıllarda somutlaşan kendini frenlemelerden dolayı, yaşantılardan doyum sağlayamamadır. Ergen, benlik saygısını ve anlamını, aile dışındaki faaliyet ve ilişkilerden sağlamaya zorlanır. Aileden topluma geçiş, her zaman düz bir çizgi izlemez. Bu dönemde hayal kırıklıkları, engellemeler ve "Kaybetmeler" bir kuraldır. "Yapamama" inancı, çoğu ergen depresyonunun belirtilerinin altında fark edilebilir. Bu bireyler, ebeveyn beklentilerini karşılayamadıkları, kabullenici bir ev ortamının güvenli sıcaklığından

yoksun kaldıkları ve çevrelerindekiyle de başarılı ilişkiler kuramadıkları için suçluluk ve güvensizlik hissederler (Aşkın, 1999: 133).

Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy (2008) kendine güveni az, sosyal ilişkileri zayıf ve yetersiz problem çözme beceri düzeyine sahip ergenlerin, akademik başarı sorunları yaşayan erkeklerin ve babasının eğitim seviyesi düşük olan kızların depresyon açısından risk altında olduğuna işaret etmektedir. Sosyal ilişkileri zayıf ve anksiyete bozuklukları olan çocukluklarda ergenlik depresyonu riski diğer yaşlılarına oranla daha yüksektir. Bu da anksiyetenin sıklıkla depresyonla birlikte eş hastalık olarak görülmeyle kalmayıp depresyon için önde gelen bir risk faktörü de olduğunu gösterir (Koplewicz, 2004: 80). Costello, Egger ve Angold (2004) depresyonun anksiyete bozukluğu olan ergenlerde anksiyete bozukluğu olmayan ergenlere göre 8 kat daha fazla görüldüğünü belirtmiştir.

Davranışsal olarak engellenme, utangaçlık, endişe ya da kaygı, bağımlılık, zihnini sürekli olarak popüler olma ve güvensizlikle meşgul etme ve düşük öz saygı gibi “İçe yönelme” eğilimleri çocuk ve ergenlerde depresyon riskini artırır. Aksine “dışa yönelme” stili, madde kullanımı ve davranış bozukluğunu artırır. Buna rağmen, saldırganlık gibi dışa yöneltilmiş davranışlar, hem depresyon hem de ilaç kullanma risk faktörü olarak görülür. Duygusal güven yoksunluğu depresyona eğilimli ergenlerin kişilik özelliği olarak tanımlanır (Parker ve Roy, 2001).

Ailenin düşük sosyo-ekonomik düzeyi ile ergenlerin depresyon belirtisi arasında ilişki olduğu (Tracy, Zimmerman ve Galea, 2008) ve düşük sosyo-ekonomik durum ergenin depresif eğilimlerini artırdığı belirtilmiştir (Bodur ve Küçükkendirci, 2009). Araştırmalarda ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ergenlerin depresyon puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, Batıgün ve Uğurtaş 2002; Nguyen ve diğer., 2005).

Ergenler özellikle kişisel amaçlarını gerçekleştirmede başarısız olduklarında depresyondan incinebilmektedirler. Bu başarısızlıklar kişisel kültüre uygun öz-değer hislerinin geliştirilmesini tehdit etmektedir (Chen, Chan, Bond ve Stewart, 2006).

Depresyon zayıf akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur; çünkü depresyon ya düşük performansın sonucudur ya da bazı başarısızlıklar tarafından tetiklenmektedir (Fröjd ve diğer., 2008). Sınavla ilgili geleceğe dönük endişeler bu yaş grubundaki ergenlerde depresif belirtilerin ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır (Hocaoğlu, Kandil ve Bilici, 2001). Ergenler ve gençler için önemli olarak algılanan ve değerlendirilen sınavların psikolojik ve somatik bazı belirtilere yol açtığına; yüksek sınav kaygısının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğuna vurgu yapılmaktadır (Erözkan, 2009).

Ciğerci'ye (2006) göre annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlik dönemindeki çocuklarının depresyona girme riskleri artmaktadır. Annelerin çocuklarının geleceği konusunda endişelenmesi ve eğitilmiş annelerin bu endişe neticesinde meslek seçimi ve ders çalışma konularında çocuklarına daha baskıcı davranmaları, zaten ergenlik döneminin sıkıntılarıyla boğuşan ve bir kimlik arayışı içerisinde olan genç ergenleri bunalttığını belirtmiştir.

Koplewicz (2004: 82) ergenlik depresyonunda risk faktörlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

- 1- Depresyon geçirmiş bir anne ya da babaya sahip olmak,
- 2- Özellikle ergenlik öncesinde anksiyete bozukluğu yaşamış ya da çocuklukta depresyon geçirmiş olmak,
- 3- Kız olmak,
- 4- Ciddi bir travmatik yaşantı geçirmiş olmak ya da zarar verici deneyimlerin birikmiş olması (örneğin, sosyal destek sistemlerinin yitirilmesi, anne ya da babanın kaybedilmesi, çocuklukta fiziksel ya da cinsel istismara uğramak gibi).

Birçok klinisyen ve araştırmacı stresli yaşam olaylarıyla depresyonun görülmesi arasında bir ilişkinin olduğuna inanır. Bazı araştırmacılar ise, stresli yaşam olaylarının depresyona neden olmadığı, ancak bunların depresyona bir yatkınlık yarattığı ve tetikleyici bir rollerinin olduğu kanısındadır. Stresli yaşam olayları ve kayıplar arasında en önemlileri ölüm, boşanma, erken çocukluk yıllarında anne ya da baba kaybı, sağlık ya da parayla ilgili krizler, çocukluk çağı cinsel ya da fiziksel

kötüye kullanımı, tehdit edici yaşam olaylarıdır (Doğan, 2000). Ergenlikte stresli olaylar, ilk majör depresyon vakasının en önemli tetikleyicileri arasında yer alır. Depresyon konusunda yüksek bir genetik risk taşıyan bireylerde stresli olayların ardından depresyon başlaması olasılığının, düşük bir genetik risk taşıyanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Koplewicz, 2004: 114). Stresli yaşam olayları erken ergenlikte erkeklerden daha çok kızlar üzerinde etkilidir (Bouma ve diğer., 2008).

Maciejewski, Prigerson ve Mazure (2000) düşük öz-yeterliğe sahip kişilerde stresli yaşam olaylarının depresyonu tetiklediğini belirtmiştir. Düşük öz-yeterlik algısı depresyon ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Depresyondaki kişiler düşük öz-yeterliğe sahip kişiler tarafından ifade edilen yetersizlik duyguları ve kendi geleceği üzerinde kontrol inançlarının yoksunluğu gibi yardımsızlık ve umutsuzluk hislerini sık sık ifade ederler. Aksine kendini yeterli hisseden kişiler meydan okumalara karşı koyar, yaşamın zorluklarını daha az hisseder ve depresyona girme olasılıkları daha azdır (Grice, 1999).

Düşük öz-yeterlik algısı depresyona neden olabilmektedir. Bu üç yolla oluşmaktadır. Birincisi, gerçekleşmemiş amaçlar yoluyla. Kişi öz-değerini artırmak için ulaşılmaması mümkün olmayan standartlar belirlemektedir. Depresyon, büyük bir olasılıkla, bireyin kişisel standartlarını başarabileceği yeterlik algısının üzerinde belirlediğinde ortaya çıkar. Belirlenen standartları gerçekleştirme de yetersizlik duygusu, öz-değersizlik ve depresyona neden olur. İkincisi, depresyon düşük sosyal öz-yeterliğin sonucudur. Sosyal olarak yetersiz olan kişiler, yaşam tatmini sağlamak ve kronik stresörlerin olumsuz etkisini azaltmak için, zor durumlarla nasıl başa çıkacaklarının modellerini sağlayan sosyal ilişkiler ararlar. Yaşam tatmini ve destekleyici ilişkileri geliştiren sosyal yeterlik algısındaki düşüklük sosyal izolasyon yoluyla depresyona yönelik incinebilirliği artırır. Kuvvetli sosyal yeterlik duygusu hem doğrudan hem de problem davranışını azaltarak ve destekleyici prososyal ilişkileri besleyerek depresyona yönelik incinebilirliği azaltır. Üçüncüsü, insanlardaki depresyonun çoğu üzüntü verici düşüncelerin tekrar edilmesi sonucu bilişsel olarak oluşmaktadır. Tekrarlayıcı düşünceleri kontrol etmede düşük yeterlik

duygusu depresif olayların oluşması, tekrarlaması ve devam etmesine katkıda bulunur (Bandura, 1993; Bandura, 1994: 7; Bandura, 1999).

Çocuk ergenlik çağına ulaştığında, annesiyle babası yaşamındaki en değerli insanlar olarak kalsalar da, akran grubu etkisine göre çok daha önemli ve etkili olmaya başlar. Yeni yetme akran grubuna doğru bu doğal çekilişe iki sorunlu tepki verebilir: Bunlardan biri, yaşamında başka kimse yokmuşçasına gruba bağlanmasıdır. Yalnızca grubundaki kızların giydikleri kıyafetleri giymek ve yalnızca onların yaptıklarını yapmak ister. Burada sorun, bağımsızlığın yitirilmesi ya da kötüsü, bazılarının depresif de olabileceği “Kötü” bir çocuk grubuna dâhil olmasıdır. Diğer aşırı uç da, sosyal bir ağ kuramamasıdır. Örneğin, yeni yetmenin katılmak istediği akran grubunun onu istememesidir. Sosyalleşememe, ortada bir anksiyete bozukluğu olduğu anlamına gelebilir (Koplewicz, 2004: 47).

## 2.10. Anksiyete

Anksiyete terimi Latince bir kelime olan *anxius*'tan gelmektedir ve onun kullanım tarihi 1925'e kadar gerilere gider. Latince terim, kaygı ve üzüntü hali olarak tanımlanmıştır. Anksiyöz (*anxiuos*) kelimesinin kökü olan *anx*, yine Latince bir kelime olan *angere*'den gelmektedir ve o da “Nefesi kesilmek” ya da “Boğulmak” anlamına gelir. *Anxius* terimi bu durumda muhtemelen anksiyöz kişilerin sıklıkla tecrübe ettikleri boğulma hissini işaret etmektedir (Levis, 1970; akt. Beck ve Emery, 2006: 48).

Freud'a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bir uyarı, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Ne var ki, anksiyete “Nevrotik anksiyete”de olduğu gibi mantık dışı bir nitelik alırsa, uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışın ortaya çıkmasına neden olur (akt. Geçten, 2003: 159).

İnsan anksiyetesinin ayırt edici vasfı, insanın değer veren bir varlık olmasından kaynaklanır. Bu varlık, hayatı ve dünyayı simge ve anlamlarla yorumlar

ve bunları bir benlik olarak kendi varlığıyla özdeşleştirir. Anksiyete bir benlik olarak, varlığına temel kabul ettiği bir değere yönelik tehdidin yol açtığı bir endişe olarak da tanımlanabilir (Sayar, 2002).

Bazı yazarlar anksiyetenin ayrı ve tek bir duygu olmadığını, anksiyetenin içinde korkunun baskın olarak bulunduğunu ve bu korkuya “Üzüntü, öfke, utanma, suçluluk ve uyarılma” gibi öğelerin de eşlik ettiğini, hibrid bir emosyon olduğunu öne sürmektedir. Böyle tanımlandığında anksiyete terimi zamana ve duruma göre değişkenlik gösteren ve kesinlik içermeyen bir hale gelmektedir. Bu tartışmalara, değişik kuramsal bakış açılarının anksiyeteyi tanımlama farklılıkları da eklendiğinde, var olan kavramsal karmaşa artmaktadır. Kuramsal tartışmalar bir yana anksiyete tehdide göre orantısız, gelecek yönelimli, hem öznel, hem de nesnel bedensel yönleri olan, gerçekten nahoş ve olumsuz bir duygusal haldir. Günlük yaşamda karşılaştığımız birçok durumda (sınavlar, yeni bir insanla tanışma, yabancı olduğumuz ortamlar vb.) anksiyetenin olağan ve anlaşılabilir bir duygu olduğu unutulmamalıdır. Hekimler için klinik açıdan önemli yanı olağan bir yanıtın ya da düzeneğin bozularak birçok sorun yaratmasıdır. Beklenenden fazla ya da yeti yitimi yaratarak yaşamı olumsuz etkileyen anksiyete patolojik olarak addedilmektedir. Anksiyeteyi anlayabilmek için birbirinden farklı ama karşılıklı olarak etkileşen emosyonel, bilişsel, davranışsal, biyolojik ve çevresel etkenlerin bir arada bulunduğu bir kavramı akla getirmek gerekir (Alkın ve Onur, 2007: 296).

Bazen anksiyete ve korku kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır; fakat anksiyete ve korku birbirlerinden, ilki duygusal bir sürece işaret ederken ikincisinin bilişsel bir süreç olması ile ayırt edilebilir. Korku, tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken, anksiyete bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan ama gelecekte olma ihtimali olan birtakım durumlara işaret ediyor demektir. Bu bakımdan korku “Gizil” bir niteliğe sahiptir. Bir kişi anksiyete durumunda olduğu zaman, gerginlik ve sinir gibi öznel duygularla karakterize edilen, görece rahatsızlık veren duygusal bir durum yaşar; titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi, vb. fizyolojik semptomlar gibi. Bir korku, kişinin tehdit olarak gördüğü

uyarıcı bir duruma maruz kaldığında fiziksel ya da psikolojik olarak harekete geçer. Korku bir kez harekete geçtiğinde ise kişi anksiyete haliyle karşı karşıya kalır. Şu halde, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen şeyken; anksiyete, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide beliren rahatsızlık veren hissi bir durumu ifade eder. Bunun yanında, bir anksiyete durumunda otonom ve somatik sinir sistemlerine yönelik çeşitlilik gösteren semptomlar; eş zamanlı olarak harekete geçebilir (Beck ve Emery, 2006: 49).

Kişi, kendini bir çeşit alarm durumunda ve sanki kötü bir şey olacaktı gibi hissetmektedir. Anksiyete, tehlike durumunda aktif hale geçen biyolojik bir uyum düzeneğiyle oluşturulur ve tüm bu uyum sağlayıcı özellikleri nedeniyle insan yaşamının sürdürülebilmesi için var olması gerekli duygudur. Ancak sağlıklı olan ve olumsuz durumlarla başa çıkabilmek amacıyla ortaya çıkan bu duygunun şiddetli ve uzun süre yaşanması, bir noktadan sonra kişinin yaşamını, aktivitelerini, sosyal yaşamını ve kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilemeye başlamaktadır. İşte bu çizgiden sonra anksiyete, artık kişide ruhsal sorunlar yaratan bir duygu olarak karşımıza çıkar (Us, 2007).

İki tür anksiyeteden söz etmek mümkündür. Birinci tip anksiyetede en önemli problem, hemen her ortamda, beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan ve tekrarlayan panik nöbetleridir. Panik nöbetleri sırasında rahatsız edecek derecede yoğun fiziksel duyular ortaya çıkar. Bu duyular kişiden kişiye değişmekle birlikte, nefesin tıkanıyor gibi olması, çarpıntı göğüs ağrısı, halsizlik, el ve ayağın titremesi, ateş basması ya da ürperme, terleme, el ve ayağın uyuşması, baş dönmesi, baygınlık hissi gibi duyular yaşanabilir. Bu yoğun ve sıkıntı veren duyular nedeniyle hastalar gerçek bir tehlike ile karşı karşıya olduklarını düşünürler ve bu duyuları hemen gelmekte olan fiziksel ya da ruhsal bir felaketin habercisi olarak yorumlarlar. Örneğin, bayılacaklarını, kalp krizi geçireceklerini, kontrolünü kaybedip çıldırabileceklerini düşünebilirler. Anksiyetenin ikinci tipinde ise, en önemli problem panik nöbetlerinin geleceği beklentisi ile bağlantılı olmayıp değişik yaklaşımlara bağlı olarak hissedilen, gerçekçi olmayan, yoğun bunaltı, korku ve endişedir. Bu tür yaygın anksiyetede de pek çok fiziksel belirti hissedilebilir. Örneğin; kaslarda

gerginlik, titreme, ürperme, yerinde duramama, nefesin tıkanıyor gibi olması, çarpıntı, ağız kuruluğu, terleme, mide bulantısı, ishal, sık sık idrar yapma, konsantrasyon güçlüğü, irritabilite gibi değişik fiziksel duyular ve belirtiler yaşanabilir. Bu tip anksiyeteye eşlik eden düşünceler kişiden kişiye değişiklik göstermekle birlikte, baş edemeyeceği, diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirileceği inancı ya da bedensel işlevler ile ilgili endişeler sıklıkla görülmektedir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003: 92).

### **2.10.1. Anksiyete Belirtileri**

Anksiyete semptomları öznel, ifade edilebilir, psiko-fizyolojik, bilişsel ya da davranışsal olabilir; çünkü anksiyete insanoğlunun kaçınılmaz bir parçasıdır. Bu semptomların psiko-fizyolojik önemi onların; (1) şiddeti ya da zarar verme etkisi, (2) sürekliliği, (3) yaşa uygunluğu, (4) sayısı, (5) semptopatoloji ile ilişkisi, (6) alışıldık olanın dışında olan ya da garipliği, (7) aile ya da akran grup normlarına bağlıdır (Chung, 1988).

Anksiyete hissi gerçekte tüm insanlarca yaygın olarak yaşanır. Bu his sıklıkla baş ağrısı, terleme, çarpıntı, göğüste sıkışma hissi ve hafif mide rahatsızlığı gibi otonomik semptomların eşlik ettiği yaygın hoş olmayan belirsiz bir endişe hissidir. Anksiyöz (endişeli) kişi ayrıca kendini rahat hissetmeyebilir, uzun süre aynı şekilde oturamaması ya da durmaması bunun göstergesidir. Anksiyete esnasında mevcut olan özel semptomlar kümesi, kişiler arasında değişkenlik göstermektedir (DSM-IV, 2000: 189). Ne var ki belirtileri bir kişiden diğerine oldukça değişebilir. Anksiyete yaygın olabilir ya da nöbetler biçiminde belirebilir; yüksek yerler ya da bir topluluk karşısında konuşma gibi belirli durumlara ya da etkinliklere ilişkin olabilir (Geçtan, 1974: 143).

Beck ve Emery (2006: 67) bir anksiyete bozukluğuna işaret eden semptomlar bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik ya da psikolojik olmak üzere, tehlike durumlarına uyumlu tepkiler üretmek için koordine edilmiş dört işlevsel sisteme bölünebileceğini belirtmiştir.



Dadds, Seinen, Roth ve Harnett (2000) çocuk ve ergenlerde aşağıdaki anksiyete belirtilerinin gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir;

- 1- Gerçek dışı ve aşırı endişe,
- 2- Sürekli güvende olma ihtiyacı,
- 3- Geçmiş ve gelecek olaylar hakkında aşırı endişelenme,
- 4- Performansı ile ilgili aşırı endişe duyma,
- 5- Öz bilincin belirginleşmesi,
- 6- Fiziksel nedeni olmayan yakınmalar,
- 7- Yerinde duramama, sinirlilik ya da heyecan hisleri,
- 8- Yorgunluk,
- 9- Konsantre olmada zorluk,
- 10- İrritability (kızgınlık, öfke),
- 11- Aileden ayrılmadan korkma,
- 12- Okulu reddetme,
- 13- Panik ataklar,
- 14- Bazı yerlerden kaçınma,
- 15- Sosyal ortamlarda rahatsız olma,
- 16- Fobi,
- 17- Obsesyon ya da kompulsiyonlar.

Anksiyete bozukluğu tanısı ile izlenen ergenler daha çok sinirlilik ve bedensel yakınmalar nedeniyle getirilmektedir. En sık görülen bedensel yakınma ise baş ağrısıdır (Akdemir ve Çetin, 2008).

### **2.10.2. Anksiyete Bozuklukları DSM-IV Sınıflandırması**

Mental bozuklukların tanısallık ve sayımsal el kitabı (DSM-IV) aşağıdaki anksiyete bozukluklarını bildirir: Agorafobili panik bozukluğu, agorafobisiz panik bozukluğu, panik bozukluğu öyküsü olmadan agorafobi, özgül fobi, sosyal fobi, obsesif-kompulsif bozukluk, posttravmatik stres bozukluğu, akut stres bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu, genel tıbbi bozukluğa bağlı anksiyete bozukluğu, madde kullanımına bağlı anksiyete bozukluğu ve karışık anksiyete depresif

bozukluğu kapsayan başka türlü adlandırılmayan anksiyete bozukluğudur (DSM-IV, 2000: 192).

Us'a (2007) göre hastada anksiyete belirtileri izleniyorsa, tanı koyabilmek için:

- A. Organik neden araştırılır, organik neden varsa tanı organik anksiyete,
- B. Organik neden yoksa aşağıdaki nedenler araştırılmalıdır:
  - a) Belirli durum ya da durumlardan mantıksız biçimde kaçınma ve topluluklarda bulunma korkusu varsa tanı: "Sosyal fobi" olmalıdır.
  - b) Belirli nesne ya da durumlardan kaçınmalar varsa, ancak topluluklarda bulunma öyküsü yoksa tanı: "Özgül fobi" olmalıdır.
  - c) Sosyal fobi ve özgül fobi tanısı konamıyorsa, ancak panik atağı öyküsü ve evden çıkma korkusu varsa, tanı: "Agorafobi ile giden panik bozukluğu" dur.
  - d) Panik atağı var ancak evden çıkma korkusu yoksa tanı: "Agorafobisiz panik bozukluğu" dur.
  - e) Yineleyici düşünce ve seremoniler varsa tanı: "Obsesif kompulsif bozukluk" tur.
  - f) Geçirilmiş sosyal ya da fiziksel travma öyküsü ve bunları yeniden yaşantılamaya yakınması izleniyorsa, tanı: "Travma sonrası stres bozukluğu" dur.
  - g) Sürekli ve dışarıdan bakıldığında elle tutulur bir nedeni saptanamayan aşırı endişe durumlarında tanı: "Yaygın anksiyete bozukluğu" olmalıdır.
  - ğ) Yukarıdaki şartları karşılamayan durumlarda da tanı: "Atipik anksiyete" olmalıdır.

### 2.10.3. Anksiyete Bozukluğunun Nedenleri

Anksiyete bozukluklarının gelişimi ile ilgili bazı kavramsal modellerde anksiyetenin gelişiminin oldukça kompleks ve birçok faktörü içerdiğini bildirmişlerdir (Haim, Dan, Eshel ve Schwartz, 2007). Dadds, Seinen, Roth ve Harnett (2000) anksiyete bozukluklarının gelişimi ile ilgili çok sayıda açıklama ileri

sürüldüğünü belirtmişlerdir. Bunlar; biyolojik yatkınlık, aileden aktarılma, aile içerisinde öğrenme ve sosyal etkilerdir.

Munson'a (2009) göre yüksek yaygınlığına rağmen, anksiyete bozukluklarının nedenleri açık bir şekilde anlaşılamamıştır. Hem genetik faktörler hem de aile etkileşimi birçok anksiyete bozukluğunun başlamasında ve sürmesinde kısmen rol oynadığı görülmüştür. Anksiyete bozukluklarının gelişimi ve şiddetlenmesinde çevresel stres, aile çevresi ile çatışma, sosyal fonksiyonlarda bozulma, düşük benlik saygısı, duygusal güven, sosyal arzu edilebilirlik, somatik sağlık şikâyetleri ve ağrı davranışlarının etkili olduğu belirtilmiştir (Abdel-Khalek ve Alansari, 2004). Literatürde en belirgin risk faktörleri; utangaçlığa yönelik yapıdan kaynaklanan yatkınlık, aileden kaynaklanan anksiyete ve depresyon problemleri ve travmatik çevresel olaylara maruz kalma ortaya çıkmaktadır (Dadds, Seinen, Roth ve Harnett, 2000).

Bazı çalışmalarda ailenin sosyo-ekonomik durumunun anksiyete bozukluğunun ortaya çıkmasında etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında anksiyete bozukluğu daha yaygın olduğu saptanmıştır (Chung, 1988; Ciğerci, 2006). Frojd ve arkadaşları (2006) finansal zorluk algılarının ergenlerin kontrol hislerinin azalmasına ve daha fazla kaygı yaşamalarına neden olan önemli bir stres kaynağı olduğunu belirtmişlerdir.

Phillips ve arkadaşları (2005) ergenlik dönemindeki anksiyete bozukluklarının yaşamın ilk yıllarında maruz kalınan stres ile oldukça ilişkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Reddedici ve gurur kırarak küçük düşürücü davranışlar çocuğun anksiyeteli olarak gelişmesine yol açar. Ergenlik döneminde de ebeveynler ve çevredeki diğer kişilerin alaycı tutumları ergenin üzerinde yıkıcı etkilere yol açabilmektedir (Alsancak, 2001). Fraire (2006) aileleri tarafından aşırı derecede kontrol edilen çocukların yüksek anksiyete sergilediklerini bulmuştur.

Mills, Pajares ve Herron (2006) anksiyetenin hem öz-yeterlik inançlarını etkilediğini hem de öz-yeterliğe kaynaklık ettiğini belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre, olumsuz olaylar ile başa çıkma yetersizliği korkunun nedeni olabilir. Bir dereceye kadar kişi olumsuz olayların şiddetini önleyebildiği, sonlandırabildiği ya da azaltabildiğinde, korku yaşamaması için çok az nedeni vardır. Bu yüzden başa çıkma yeterliğini artıran deneyimler korkuyu azaltabilir ve önceden korkulan ve kaçınılan şeylerle ilişkiyi artırabilir (Bandura, 1982).

Erdem ve Üredi'ye (2008) göre eğer aileler özerklik için çocuklarına yeterli fırsatlar verir, çocuklarının ihtiyaçlarını yeterli derecede karşılırsa, çocuklarının kişisel olarak yeterli olmaları için uygun şartları sağlayabilir. Bu şartlar altında, çocuğun özerklik hisleri gelişir ve kendi öğrenme amaçlarını belirleme yeteneği artar ve kendi yetenek ve becerilerine daha çok güvenmeye başlar ve daha az anksiyete hisseder. Buna rağmen, çocuk ailesi tarafından sevilme, sözel olarak desteklenme, korunma ve saygı duyulma ihtiyacı duyar. Bunların hepsi çocuğun duygusal ihtiyaçlarını oluşturur ve bu ihtiyaçlar ile ilgili her bir problem çocukta anksiyetenin gelişmesine neden olabilir.

Tüm bu araştırmalar çocukluk ve ergenlikteki anksiyetenin önemli derecede psikolojik zorluklarla ilişkili olduğunu işaret etmiştir (Dadds, Seinen, Roth ve Harnett, 2000). Çocuklarda ve ergenlerde anksiyete bozukluklarının erken teşhisi ve tedavisinin öneminin farkına varılması ergenin okuldan zevk alması, lise, kolej ya da üniversiteyi tamamlaması, toplumsal yaşama katkısı ve katılımını sağlayacağını belirtmişlerdir (Ameringen, Mancini ve Farvolde, 2003). Ayrıca anksiyete bozukluklarının erken tanısı ve tedavisi gereksiz okul devamsızlığı, okulu bırakma, anksiyete ile ilgili somatik semptomların tedavisi için psikiyatri servisini aşırı kullanma ve yetişkinlikteki olası psikiyatrik sorunlar gibi olumsuz sonuçlardan kaçınmayı sağlayabilir (Asbahr, 2004).

#### 2.10.4. Anksiyete Bozukluklarında Yaygınlık ve Cinsiyet Farkı

Bazı çalışmalarda anksiyete bozukluklarının ergenlerde en yaygın psikopatolojik bozukluklar arasında olduğu belirtilmiştir (Ford, 1986; Costello ve diğer., 2003). Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu (2004) çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerde belirti ve tanı dağılımı ile ilgili araştırmalarında tanı dağılımında ilk sırayı %14 ile anksiyete bozukluklarının aldığını saptamışlardır.

Doğan (2002) anksiyete bozukluklarının yaygınlığının yüksek oranda; getirdiği/yarattığı ruhsal, toplumsal ve ekonomik yüklerin önemli boyutlarda olduğunu belirtmiştir. Ergenlik dönemi anksiyete bozukluklarının başladığı ve yoğun olarak yaşandığı oldukça riskli bir dönem olarak görülür. Örneğin, panik atak, sosyal fobi ve obsesif-kompulsif bozukluk genel olarak bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Reardon, Feldner ve Hayward, 2009).

Costello, Egger ve Angold (2005) her türlü anksiyete bozukluğunun 0–3 aylık tahmini yaygınlığı %2 ile %4 arasında seyrederken, 6–12 aylık yaygınlığı %10 ile %20 arasında değiştiğini belirtmiştir. Yurt dışında ergenler ile yapılan bazı çalışmalarda anksiyete bozukluklarının yaygınlığı Wittchen, Essau, Conradt ve Petermann (1998) %18,6, Essau, Conradt, Petermann (2000) %22,6, Costello ve arkadaşları (2003) %9,9, Kessler, Chiu, Demler ve Walters (2005) %18,1, Adewuya, Ola ve Adewumi (2007) %15, Ishikawa, Sato ve Sasagawa (2009) %20.93 olarak bulunmuştur. Jimerson (2003) 1990’lı yıllarda çeşitli ülkelerde ergenler ile yapılan çalışmalarda anksiyete bozukluklarının yaygınlığını Avustralya’da %14, Kanada’da %25, Çin’de %7, Hong Kong’da %13, İtalya’da %3,5 olarak belirtmiştir.

Ergenlerin yaşamış olduğu anksiyete düzeyinde, cinsiyete göre farklılık görülmektedir. Birçok çalışmada kızların erkeklerden daha fazla anksiyete yaşadıkları saptanmıştır (Grice, 1999; Essau, Conradt ve Petermann, 2000; Costello, Egger ve Angold, 2005; Nguyen ve diğer., 2005; Cığerci, 2006; Güven, 2008; Oort ve diğer., 2009; Kinnunen, Laukkanen ve Kylmä, 2010).

## 2.11. Benlik Saygısı

Benlik, bireyin kendisini algılaması olarak ele alınabilir. Bir başka ifadeyle, bireyin yaşamının çeşitli boyutlarında ve dönemlerinde kendi özellikleri, davranışları, düşünceleri ve algıları ile kısaca bütün özellikleri ile ilgili yargılarının toplamı olarak değerlendirilebilir (Oğurlu, 2006). Kişi belirli özelliklerini anne ve babadan kalıtım yoluyla alır. Ancak; benlik kavramı büyük ölçüde içinde yetişilen sosyo-kültürel ortamın özelliklerine bağlıdır. Benlik algısı öncelikle anne babanın çocuğa yönelik sözel veya sözel olmayan tavırları ile oluşmaya başlar (Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007).

Benlik kavramının, benlik imgesinin beğenilip beğenilmemesi benlik saygısını (self-esteem) oluşturur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendinde eksikler bulabilir, kendini eleştirebilir, ancak kendini tümünden olumlu bulup beğenebilir de. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez; çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu ruh halidir (Yörükoğlu, 1998: 108).

Benlik saygısı, kişinin öz-değer algılarını ve tutumlarını değerlendiren sosyo-psikolojik bir yapıdır (McMullin ve Cairney, 2004). Benlik saygısı kişinin kendisi hakkındaki fikirleri ya da kendini reddetmeye veya kabul etmeye yönelik tutumlarının derecesi olarak tanımlanır. Yüksek benlik saygısı daha iyi sosyal ilişkiler ve yüksek akademik başarı seviyesi ile ilişkilidir (Guillon, Crocq ve Bailey, 2003). Benlik saygısının bireyin yaşantılarının sonucu kendisine yüklediği değer olduğu ve bu değer de ideal benlik standartlarına ulaşılabilirdiği ölçüde yükseldiği söylenebilir (Cevher ve Buluş, 2007). Benlik saygısı kavramının içeriği ile ilgili birçok farklı fikir vardır. Buna rağmen, daha çok tanımlamanın temelinde iki kavram üzerinde durulmuştur. Bunlar; öz sevgi (kendine yönelik pozitif hisler) ve öz

güvendir. Bazı çalışmalarda benlik saygısının çeşitli öğeleri arasında fark olduğu görülmüş; fakat çok sıklıkla benlik saygısı kavramı, kişinin kendi benliği ile ilgili geniş kapsamlı değerlendirmeler olarak kullanılmıştır. Buna rağmen, sağlıklı bir benlik saygısı sadece kendini mükemmel ya da olumlu olarak görme değil, aynı zamanda kişi olarak kendini kabul etme ya da değerli hissetmekten oluşmaktadır (Buss, 1995; akt. Salmivalli, 2001).

Benlik saygısı psikolojinin en popüler yapılarından biridir. O tahmin edici bir değişken (bazı araştırmacılar yüksek benlik saygısına sahip olan kişilerin düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha farklı düşünüp, hissedip ve davranıp davranmadıklarını araştırmışlardır), sonuç değişkeni (bazı araştırmacılar değişik deneyimlerin insanları kendileri ile ilgili hisleri nasıl etkilediğini araştırmışlardır) ve aracı değişken (benlik saygısı ihtiyacı çeşitli psikolojik süreçleri motive ettiği varsayılmaktadır) olarak kullanılmaktadır. Benlik saygısının çok ilgi görmesi onun önemini teyit etmektedir; fakat bu popüleritesi bazı arzu edilmeyen sonuçlar doğurmuştur. Benlik saygısı çok yönlü bir kavram olmasından dolayı, birçok şekli ortaya konmuş ve değeri tam olarak anlaşılammama riski ile karşı karşıyadır (Brown, Dutton ve Cook, 2001). Benlik saygısı davranışı yönlendirici, organize edici ve motive edici olarak görülebilir (Cast ve Burke, 2002).

### **2.11.1. Benlik Saygısının Gelişimi**

Benlik saygısının olumlu gelişmesi için çocuğun koşulsuz bir sevgi ortamında büyümesi, olumlu davranışlarda ödüllendirilmesi, kabul görmesi, yaşına uygun sorumluluklara sahip olması ve sevilmesi gerekir. Çocuk sevildiğinde kendi bedenini sevmeye ve değerli bulmaya, annesi tarafından ihtiyaçları doğru zamanda doğru şekilde karşılandığında ise kendini değerli hissetmeye başlar. Olumsuz benlik saygısı geliştirmiş çocuklar kendilerini yetersiz ve değersiz görmekte, çevreden çabuk etkilenmekte, inanç ve tutumlarını kolaylıkla değiştirebilmekte, günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmakta güçlük çekmekte ve duygularını kontrol etmekte zorlanmaktadır. Bu çocuklar girdiği sosyal ortamlarda utangaç, çekingen, aşırı sessiz ya da tam tersi, oldukça saldırgan veya zorba davranışlar

sergileyebilir. Benlik saygısı yetersiz gelişmiş çocuklar kendisine sunulan yeni aktivitelere girmek istemez, hata yapmaktan aşırı korkar, sınavlarda tedirgin olur ya da mükemmeliyetçilik gibi davranışlar sergileyebilirler (Çetinkaya ve diğer., 2006).

Benlik saygısı, ilk çocukluktan başlayarak oluşan ve gelişen, sağlıklı veya sağlıksız “Benlik” kavramının bir yönüdür. İlkokul yıllarında, çocuk, benliğinin farkına varmakta ve benliği biçimlenmeye başlamaktadır. Ortaokul ve sonrası dönemde duyu ve düşünce sistemi ile, bedendeki değişiklikler ergende benlik saygısını oluşturmaktadır. Bu dönemde, beden imgesinin ergenlerin benlik saygısını etkilediği görülmektedir (Dilek, 2007).

Emler’e (2001) göre kişinin benlik saygısı üzerinde ailenin oldukça önemli etkisi vardır. Bu etki kısmen genetik, kısmen de sevginin, kabul, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca aile tarafından gösterilen ilginin derecesiyle ortaya konduğunu belirtmiştir. Aile ve sosyal çevrenin bireye yönelik kabul edici ve saygılı davranışları, bireyin benlik saygısı gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bir başka deyişle, bireyin benlik saygısı gelişimi, bireysel bir süreç değildir. Toplumsal çevrenin birey davranışları ve algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu süreçte bireyle ilgili değişkenler yanında, toplumsal koşullarla ve sosyal çevreyle ilişkili değişkenler de önemlidir (Oğurlu, 2006).

Bazı aileler için olumlu benlik saygısının anlamı çocuklarını zorluklara karşı korumaktır. Bu ailelerin göstermiş olduğu kişisel davranışlar bencilce ve çocukların ihtiyaçlarını önemsememek şeklindedir. Ailelerin sergilediği davranışlar ve verdikleri mesajlar, çocukların hayatla olan mücadeleyi ürkütücü olarak algılamasına sebep olur. Ailenin çocuğa güçlü olma olanaklarını tanıtmaya yerine, çocuğun güçsüzlüğü nedeniyle aşırı koruyucu bir tavır takınmaları, benlik saygısını zedeleyici sonuçlar doğurmaktadır (Dilek, 2007).

Thompson ve Keith’e (2001) göre benlik saygısı hem bizim diğerleri ile yaptığımız sosyal karşılaştırmalardan hem de bize yönelik diğer insanların tepkilerinden etkilenmektedir. Sosyal karşılaştırmalar benlik saygısının gelişmesinde



önemli rol oynar; çünkü kişiler diğer insanlar ile karşılaştırmalar yaparak kendilerini değerlendirirler. Bu süreçte elde edilecek her türlü olumsuz bilgi, zihinsel fonksiyonlar ya da uyuma dönük her türlü beceriye önemli sınırlamalar getireceğinden dolayı kişinin benlik saygısını tehdit edecektir (Garaigobil ve Perez, 2007).

Olumsuz ebeveyn tepkileri çocuğun düşük benlik saygısı ve olumsuz benlik imajı geliştirmesine neden olur. Bu tepkiler ad takma ya da etiketleme (sen budala bir çocuksun!), çocuğa nasıl davranılacağı ya da reddedileceği ile ilgili açık bir şekilde açıklamada bulunmamak (ben senden hoşlanmıyorum), tehdit (eğer huysuzlanmaya devam edersen şaplağı yersin), aşırı genelleştirmeler (söylediğim şeyi hiçbir zaman yapmıyorsun), ilgisizlik (beni rahatsız etme, şu an televizyon izliyorum), çocuğun sorusundan sonra sessizlik ve şiddet uygulamadır (Lingren, 1991).

Benlik saygısı çocukluktaki deneyimlerin sonucu olarak gelişir ve onun gelişimi tüm yaşam boyu devam eder. Buna rağmen, ergenlik esnasında, benlik saygısında, hızlı inip çıkmalar ve değişimler yaşanır (Guillon, Crocq ve Bailey, 2003). Ergenlik kimlik oluşturma açısından oldukça önemli bir dönemdir. Olumlu bir kimlik oluşturma ergenin ruhsal sağlığı ile de yakından ilişkilidir. Böyle kritik bir dönemde bulunan ve kimlik oluşumunda rol olan benlik saygısı, ergenlik dönemine etkisi açısından önemli görülmektedir (Balat ve Akman, 2004).

Yaşantımız boyunca özellikle de ergenlik döneminde diğer insanlar tarafından kabul edilme çok önemlidir ve ergenler bu konuda yoğun kaygı yaşarlar. Benlik saygısı gelişimi açısından bizim ne yaptığımız ve diğerlerinin bizim yaptıklarımız ile ilgili ne söyledikleri çok önemlidir (Çetinkaya ve diğer., 2006). Yaşamın farklı aşamalarında benlik saygısı ile ilişkili olan şeyler değişmektedir. Benlik saygısı ergenlik esnasında kişinin popülaritesi hakkındaki inançlarıyla yakından ilişkilirken; yetişkinlikte ise, daha çok kişinin karakteri ve üretkenliği hakkındaki inançlarıyla ilişkilidir (Brown, Dutton ve Cook, 2001).

Ergenlik esnasında genel benlik saygısında azalma olması çocukluktan ergenliğe geçişteki önemli değişikliklere atfedilebilir. Bunlardan birincisi, kızların ve erkeklerin erken ergenlikte cinsel olgunlaşmanın başlaması; ikincisi, onlar formative (soyut) düşünme yeteneği kazanırlar; üçüncüsü, ergenler aileleri ile daha az zaman harcarlar ve arkadaşlık ve romantik ilişkiler oldukça önem kazanır. Bu yüzden ergenler sosyal yetersizlik hislerine maruz kalırlar. Son olarak, onlar ilkokuldan liseye geçiş deneyimi yaşarlar (Bos, Muris, Mulken ve Schaalma, 2006).

Ergenlik fiziksel, sosyal, bilişsel gelişimin ayrıca benlik saygısında hızlı değişimin yaşandığı dönemdir. Benlik saygısı öz-değer olarak da adlandırılıp ergenlik ve yetişkinlik esnasındaki sonuçların önemli bir haber vericisidir. Yüksek benlik saygısı iş başarısı, sosyal ilişkiler, iyi olma, akranlar tarafından olumlu kabul, akademik başarı ve başa çıkma becerileri gibi bazı pozitif sonuçlarla; düşük benlik saygısı depresyon, madde kullanımı, antisosyal davranışlar gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilidir (Biro ve diğer., 2006).

Laible, Carlo ve Roesch (2004) hem ebeveyn bağlanma hem de akran bağlanmasının ergenin benlik saygısı ile ilişkili olup, ailelerine güvenle bağlanan ergenlerin güvensiz bağlanana göre daha yüksek benlik saygısına sahiptirler. Akran ilişkileri empati duygusunu geliştirerek benlik saygısını etkilemektedir. Kızlarda prososyal davranışlar benlik saygısının önemli bir belirleyicisidir. Yüksek prososyal davranış sergileyen kızların benlik saygılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir.

Akademik sonuçlar, genç ergenin benlik saygısı üzerinde önemli rol oynar. Akademik seviyesi düşük olan ergenlerin, düşük benlik saygısından acı çektikleri saptanmıştır (Alves-Martins ve diğer., 2002). Yapılan bazı çalışmalarda akademik başarı arttıkça öğrencilerin benlik saygılarının da arttığı saptanmıştır (Alves-Martins ve diğer., 2002; Yenidünya, 2005; Pulman ve Allik, 2008).

Çuhadaroğlu (1989) ergenlerin benlik saygısını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında; annenin yaşının küçüldükçe benlik

saygısının düştüğü, annenin eğitim düzeyinin artıkça benlik saygısının da arttığını ifade etmiştir. Annenin çalışıyor olması benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir. Tek çocuk olanların kardeşi olanlara göre benlik saygıları daha yüksek bulunmuştur. Boşanmış ailelerin çocuklarının benlik saygısı daha düşüktür. Doğum sırasına bakıldığında ilk çocuktan son çocuğa doğru benlik saygısında artış görülmüştür.

Bazı araştırmalarda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ergenin benlik saygısının arttığı görülmüştür (Çuhadaroğlu, 1989; Gür, 1996). Ayrıca, çalışan annelerin çocuklarında benlik saygısının, çalışmayan annelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çuhadaroğlu, 1989; Dilek, 2007).

Birndorf, Ryan, Auinger ve Aten (2005) yetişkinlerin destekleyici ve şefkatli ilişkiler ile olumlu iletişim sağlayarak ergenlerin benlik saygılarının gelişmesine yardım edebileceklerini belirtmiştir. Lingren (1991) yüksek benlik saygısı geliştirmenin çocuğumuza verebileceğimiz en büyük hediyelerden biri olduğunu vurgulamıştır.

### **2.11.2. Benlik Saygısı ve Cinsiyet**

Benlik kavramı, kız ya da erkek olarak dünyaya gelmiş olmaktan öte, içinde yetiştiği aile, çevre ve toplumun cinsiyet rollerine atfettiği değerlerden etkilenmektedir (Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007). Çocukluk esnasındaki benlik saygısındaki cinsiyet farkı üzerine yapılan araştırmalarda tutarsız sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları (McKenzie, 1999; Mullan ve Gabhainn, 2003; Tapia ve diğer., 2007; Yaacob, Juhari, Talib ve Uba, 2009) bulunmuş, bazı çalışmalarda ise özellikle ülkemizde yapılan çalışmalarda cinsiyet farkına rastlanmamıştır (Çuhadaroğlu, 1986; Gür, 1996; Yenidünya, 2005; Aktuğ, 2006).

Cinsiyet, ergenliğin başlangıç yıllarında benlik saygısının değişimini etkilemektedir. Ergenliğe girildiğinde kızların benlik saygısı erkeklere göre biraz

düşmektedir. Buna rağmen, ergenlik esnasında tablo daha nettir. Birçok çalışmada ergen kızların ergen erkeklerden daha belirgin bir şekilde benlik saygılarının azaldığı saptanmıştır (Bos, Muris, Mulkens ve Schaalma, 2006).

Gentile ve arkadaşları (2009) benlik saygısında cinsiyet farkını 115 çalışmada meta-analiz olarak incelemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda erkeklerin fiziksel görünüm, atletik, öz kavram, öz tatmin ile ilgili benlik saygısı alanlarında kızlardan daha yüksekken, kızların davranış yönetimi, moral etik benlik saygısı alanlarında erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Akademik, sosyal kabul, aile ve duygusal benlik saygısı alanlarında cinsiyet farkına rastlanmamıştır.

Akboy (1998) benlik kavramının dürtü kontrolü ve duygusal durum alt boyutlarda kızların erkeklere göre daha olumlu benlik kavramına sahipken sosyal ilişkiler, eğitsel ve mesleki amaçlar, dış dünyaya hâkimiyet ve üstün uyum alt boyutlarında erkeklerin kızlardan daha olumlu benlik kavramlarına sahip olduklarını belirtmektedir.

Kling, Hyde, Sowers ve Buswell (1999) tarafından erkekler ile kızlar arasında benlik saygısında cinsiyete göre farklılık olmasının nedenleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir; birincisi, erkekler ve kızların cinsiyet rollerinin farklı niteliklere sahip olmasıdır. Kızlara göre erkekler kendilerini savunmaya ve daha girişken olmaya teşvik edilir; diğer bir deyişle kızlar erkekler ile karşılaştırıldığında, kızların öz değerleri ile ilgili güçlü iddiada bulunmaları desteklenmez. İkincisi, kızlar ve erkeklerin, çocuklukta tek bir akran cinsiyet grubu içerisinde olma baskındır. Karşı cins gruplar ile etkileşime girildiğinde, erkekler tarafından geliştirilen stratejilerin başarılı olmaya eğilimli olması, kızlara kendilerini daha az yetenekli oldukları hissini vermektedir. Erkekler ve kızların beden ve vücut güçlerindeki farklılık kızların daha fazla erkeklerin fiziksel şiddetine maruz kalmalarına sebep olabilir. Bu kızların benlik saygısı üzerinde yıkıcı etkiye sahip olabilir (Akt. Emler, 2001).

### 2.11.3. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısı

Başarısızlık, eleştiri, reddedilme ve ilişkisel değerlendirmeye yönelik olumsuz imalara sahip olunan olaylar benlik saygısını düşürür; başarı, ödüllendirme ve diğer insanların sevgisi ve takdiri benlik saygısını yükseltir (Leary, 1999). Kişinin özel nitelikleri ile ilgili algılamaları baştanbaşa benlik saygısının seviyesi tarafından oldukça etkilenmektedir. Yüksek benlik saygısı kişinin birçok pozitif niteliğe sahip olduğunu ve birçok şeyi iyi yaptığını algılamasına sebep olur (Brown, Dutton ve Cook, 2001).

Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs'a (2003) göre birçok çalışma sonucu dikkate alındığında yüksek benlik saygısının yararlarının iki temel konu etrafında özetlenebileceği ileri sürülmüştür. Birincisi, yüksek benlik saygısı bazı koşullarda pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan kaynak olarak işlev görebilir. Başarısızlık ya da stres ile yüz yüze gelindikten sonra, yüksek benlik saygısına sahip kişiler düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha kısa sürede toparlanabilirler. İyi duyguların işareti olarak daha az depresyon yaşar ve daha çok mutlu görünürler. Düşük benlik saygısına sahip olan kişiler iyi hislerden yoksundur ve sonuç olarak daha çok incinirler. İkincisi, yüksek benlik saygısına sahip kişilerin daha çok inisiyatif aldıkları görülmüştür. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin düşük benlik saygısına sahip olanlara göre hem prososyal hem de antisosyal olduklarını ileri sürebiliriz. Onlar kişiler arası iletişim ve etkileşimin ilk başlatıcısıdır. Grup içerisinde konuşkandırlar. Başarısızlık yaşadıklarında ilk tepkileri serttir; fakat onlar mevcut durumu umutsuz gördüklerinde, çabalarını değiştirmeye isteklidirler.

Birkaç çeşit sağlıklı benlik saygısı olduğu iddia edilebilir. Sağlıklı benlik saygısının bir tipi, geleneksel olarak düşük benlik saygısı olarak bilinir. Böyle benlik saygısına sahip kişiler başarılarını ve kapasitelerini küçümser, meydan okuyucu ve riskli durumlardan kaçınır ve kendilerini başarısız ve suçlu görmeye daha eğilimlidirler. Bir diğer sağlıklı benlik saygısı öz sever (narsist) ya da savunmacı benlik saygısıdır. Kendi hakkında bu çeşit görüşe sahip olan kişiler kendilerini sever,

eleştiriye karşı savunmacı tepkide bulunur ve saldırgan görünürler (Salmivalli, 2001).

Düşük benlik saygısına sahip çocuk ve ergenler ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından daha az ilgi ve destek alır. Örneğin, düşük benlik saygısına sahip çocuklar sessiz ve çekingen görünür ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım isteyemezler. Sonuç olarak, çocuk ihtiyaç duyduğu yardımı alamadığından okulda sürekli geri kalacaktır (Trzesniewski ve diğer., 2006).

Smith (2007) otoriter ailelerin çocuklarının otoriter olmayan ailelerin çocuklarına göre benlik saygılarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Düşük benlik saygısına sahip kolej öğrencilerinin yüksek benlik saygısına sahip olanlara göre daha çok ev özlemi çektiklerini, duygusal ve davranışsal problem yaşadıklarını belirtmiştir.

Emler (2001) düşük benlik saygısına sahip gençlerde;

- 1- Depresyon belirtileri özellikle mutsuzluk görülür,
- 2- Ergen kızlarda hamile kalma,
- 3- İntihar düşüncesine sahip olma ve intihar girişiminde bulunma,
- 4- Erkeklerde yirmili yaşlardan sonra işsizlik ve düşük gelir,
- 5- Kızlarda yeme bozukluklarından acı çekme,
- 6- Sosyal etkileşimde başarısız tepkide bulunma,
- 7- Yakın ilişkileri sürdürme ve şekillendirmede zorluk görülmesi olasıdır.

Guillon, Crocq ve Bailey (2003) ergenlikteki psikiyatrik bozuklukların yaşa, cinsiyete ve sosyo-ekonomik duruma bakılmaksızın, düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Düşük benlik saygısının psikolojik yardıma gereksinimi olan öğrencilerin tanınmasında ve ayırt edilmesinde önemli ipucu olacağı düşünülmektedir (Çetinkaya ve diğer., 2006). Düşük benlik saygısı ile dışsallaştırılmış problemler (saldırganlık, antisosyal davranış ve suç işleme) arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısının gelecekteki dışsallaştırılmış problemlerin habercisi olabileceği belirtilmiştir (Donnellan ve diğer., 2005). Düşük

benlik saygısının riskli davranışlara karşı ergenlerin incinebilirliğini artırabileceği ifade edilmiştir (Biro ve diğer., 2006). Bazı çalışmalarda, düşük benlik saygısına sahip ergenlerin yüksek benlik saygısına sahip olan ergenlere göre daha fazla depresyon, anksiyete, yeme bozukluğu ve yıkıcı davranış göstermeye meyilli oldukları ileri sürülmüştür (Bos, Muris, Mulken ve Schaalma, 2006; Bos, Huijding, Muris, Vogel ve Biesheuvel, 2010).

Benlik saygısı düşük bulunan gençlerin son beş yıl içerisinde gösterdikleri ruhsal belirtiler araştırılmış ve uykusuzluk, sinirlilik, iştahsızlık, baş ağrısı, çarpıntı, karabasan, tedirginlik gibi belirtileri daha yüksek oranda gösterdikleri saptanmıştır. Bu sonuç benlik saygısı ile ruh sağlığının yakın ilişkisini vurgulamaktadır. Gerçekten benlik saygısı yüksek olan kişide kendine güven, iyimserlik, başarma isteği, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal nitelikler bulunur. Buna karşılık benlik saygısı düşük olan kimsenin kendine güveni azdır, kolay umutsuzluğa kapılır, kısaca ruhsal belirtiler geliştirmeye daha yatkındır (Yörükoğlu, 1998: 108).

Düşük benlik saygısına sahip ergenlerin yetişkinlikte zayıf ruhsal ve fiziksel sağlık riski ile karşı karşıya kaldıkları ve yüksek benlik saygısına sahip olan ergenlere göre ekonomik durumlarının daha kötü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük benlik saygısına sahip ergenlerin yetişkinliklerinde suç işlemleri daha olasıdır (Trzesniewski ve diğer., 2006).

Düşük benlik saygısına sahip kişiler yüksek benlik saygısına sahip olan kişilere göre olumsuz geri bildirimlere daha duyarlıdır. Düşük benlik saygısına sahip kişilerin içsel geri bildirimleri olumsuz olduğundan dolayı kendilerini olumsuz olarak değerlendirir ve dışsal nedenlerden daha çok yeteneklerine yönelik olumsuz performans atıflarında bulunurlar (Davis ve Fedor, 1998).

Benlik saygısı düşük olan kişiler kendilerine güvenmedikleri için sorumluluk almaktan çekinir, yapmaları gereken işlerden bir biçimde uzaklaşır, kaçamazlarsa içinde buldukları durumu büyük bir gerilim haline getirirler (Çetinkaya ve diğer., 2006). Düşük benlik saygısına sahip birey kendine, güvensiz, uyumsuz, pasif ya da

saldırgan, aşağılık duygusu içinde olan, utangaç, kaygılı olma gibi olumsuz değerlendirmeler yüklediği için kişiler arası ilişkilerde sorun yaşayabilir ve dolayısıyla iletişim becerilerini de olumsuz değerlendirebilir (Çankaya, 2007).

## 2.12. Somatizasyon

Somatizasyon genel sağlık ve hastalık sınıflaması içerisinde önemli bir problemdir (Lipowski, 1988; Avila, 2006). Somatizasyon psikolojik rahatsızlığın psikolojik ifade ediliş şekli olup, yaygın ve önemli bir problemdir (Heinrich, 2004). Bireyler, sözelleştiremediği duyguları bedenselleştirerek anlatmaktadır (Güleç, Sayar ve Özkorumak, 2005). Önceleri “Histeri” ya da Briquet sendromu diye adlandırılan somatizasyon bozukluğu, erken yaşta başlayan, çoğunlukla kadınları etkileyen ve tekrarlayıcı, çok sayıda organ sistemini ilgilendiren çoğul somatik yakınmalarla karakterize polisemptomatik bir bozukluktur (Yücel ve Polat, 2007). Somatizasyon bozukluğu 30 yaşından önce çoğunlukla da ergenlik döneminde başlaması ile tanımlanır (DSM-IV, 2000: 219).

Somatizasyon kavramı ilk kez Stekel tarafından kullanılmış, o, somatizasyonu nevrozun ifade ediliş şekli olarak ortaya çıkan vücut rahatsızlığı olarak tanımlamıştır. Somatizasyonun bazı erken tanımlamaları açıkça bize psikodinamik kökleri hatırlatır. 1968’de Lipowski tarafından ileri sürülen tanımlama buna klasik bir örnektir; o, somatizasyonu somatik figürler ya da fonksiyonel değişimler, vücut duyarlıkları gibi psikolojik durumlar ya da bağlamlarda yaşanmış, kavramsallaştırılmış ya da ifade edilmiş eğilimler olarak tanımlamıştır. 19 yıl sonra o bu tanımı “Tıbbi yardım arama ve psikolojik semptomları şekillendiren psikolojik rahatsızlıkları yaşama ve ifade etme eğilimi olarak” değiştirmiştir. Psikanalizin etkisinin azalmasına rağmen, bu tanımda hala somatik semptomların sunumu ve psikolojik rahatsızlık deneyimleri arasında nedensel ilişkinin var olduğu ileri sürülmüştür (akt. Gucht ve Fischler, 2002).

Klinisyenlerin yorumlarına bağlı olarak, somatizasyon: a) Hastalık ya da rahatsızlığın göstergesi; b) intrapsişik çatışmaların sembolik ifadesi; c) spesifik bir



psikopatolojinin işareti; d) rahatsızlığın deyimsel ifadesi; e) yaşantıya yönelik bir mecaz (metaphor); f) sosyal pozisyonun ifade ediliş şekli; g) sosyal bir anlatım ya da protesto şekli olarak ele alınmış ve kavramsallaştırılmıştır (Kirmayer ve Young, 1998).

Somatizasyon söz konusu olduğunda herhangi bir bakış açısına dayalı tanımlama yeterli olmayacaktır. Somatizasyonu, “Bedene” karşı “Zihin”, “Hastalığa” karşı “Sağlık”, “Hasta olma haline” karşı “İyilik hali”, “Organiğe” karşı “Psikojenik” dikotomilerine sığdırmak olası değildir. Hem bedeni hem de zihni ilgilendirir ve “Gerçek” hastalığın simülatörü olarak ne bir iyilik halini ne de meşru bir hasta olma halini yansıtır. Huzursuzluğu ve sıkıntıyı yaşantılamanın ve iletmenin, bireyin sosyal, psikolojik kazançlar elde etmesini sağlayan, somatik şeklini temsil eder. Bu yönüyle yaşamın yükü ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2007).

Somatizasyon bozuklukları duruma özgü ve hastanın yaşamında geçici bir olay olabilir ya da yaşam boyu sürebilir; hastalık kişinin yaşam tarzı olarak karakterinin bir parçası olur (Ford, 1986). Geçici somatizasyon stresli yaşam olayı ya da durumuna yönelik bir süreliğine gerçekleşen tepki olarak ortaya çıkabilir. O bir rahatsızlığın alt boyutu olarak ortaya çıkabilir ya da hastanın fiziksel bir rahatsızlığı olmadığı halde fiziksel olarak kendini rahatsız hissetmesidir. Aksine, sürekli somatizasyon sık sık kronik ya da tekrarlayan problemler olarak yaşam boyu sürebilir ve önemli klinik, sosyal ve ekonomik problemler oluşturabilir. Ayrıca sürekli somatizasyon depresyon ya da anksiyete bozuklukları gibi psikiyatrik bozuklukların belirtileri olabilir (Lipowski, 1987).

Somatizasyon sözel olmayan dilin bir ifadesi ise, evrensel bir somatizasyon biçiminden bahsetmek de doğru olmayacaktır (Baskak ve Çevik, 2007). Aslında somatizasyon, yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çevreyle ilişkilerin beden vasıtasıyla sağlandığı, anlatım aracı olarak sözcüklerin henüz kullanılmadığı bu dönemde bir tür işaretleşme aracı olarak kullanıldığı, daha sonra sosyal çevreyle iletişimde sözcüklerin kullanılmaya başlanmasıyla desomatizasyon süreci içine

girildiği ancak yaşam döngüsü içinde karşılaşılan güçlükler ve zorlanmalar karşısında yeniden bedene dönüşlerin söz konusu olduğu, sosyal, çevresel ve duygusal yaşantılarla ilintili bir süreci belirlemektedir. Bu anlamda bakıldığında, somatizasyonun da depresyondaki gibi, dış çevreyle, hatta iç çevrede kendi bünyesi içinde bir tür iletişim rolü olan adaptif nitelikli bir süreç olduğu söylenebilir (Tuncer, 1999).

Somatizasyonun batı toplumlarında bir iletişim yolundan çok sınıflanan ve tedavi edilen bir hastalık olarak yer almasının nedenleri hem bu toplumların tip anlayışının tarihsel gelişiminde hem de kültürel olarak bu toplumların sıkıntıyı psikolojize etmeye meyilli olmalarında saklı olabilir. Daha kolektivist toplumlarda ise, somatizasyon bir hastalık olmaktan çok sosyal yardım ve bütünleşme mekanizmalarını harekete geçiren bir iletişim biçimi olarak hizmet eder (Baskak ve Çevik, 2007).

Somatizasyon sözel ya da duygusal etkileşimden daha çok somatik şikâyetler aracılığıyla iletişim şekli olarak en iyi şekilde anlaşılabilir. Somatizasyon yaygın olarak görülmesine rağmen, klinik bir problem olarak çok fazla sunulmaz. O patolojik olmasının yanı sıra, önemli rahatsızlık ve sosyal ya da mesleki fonksiyonsuzluklarla da ilişkilidir. Zaman zaman, bu bozukluk hayat boyu süren bir karakter haline dönüşebilir. Buna rağmen, bu tablo stresin yoğun yaşandığı dönemlerde klinik bir olay ve geçici olarak daha yaygın olarak görülebilir (Heinrich, 2004).

Somatizasyon bozukluğunun belirtilerinin, bireyin ruh ve fizik sağlığını olumsuz yönde etkilememesi, iş gücü kaybına neden olmaması ve sağlık kurumlarındaki harcamaların en aza indirilmesi için bu belirtileri gösteren bireylere ulaşılması, somatizasyonun gerçek boyutlarının saptanması ve bu yolla daha sağlıklı tedavi yaklaşımlarının geliştirilmesi koruyucu ruh sağlığı açısından önemlidir (Dülgerler, 2000).

### 2.12.1. Somatizasyonun Nedenleri

Kinnunen ve arkadaşları (2010) psikosomatik semptomların ergenlerin ruh sağlıklarının önemli bir göstergesi olabileceğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmada ergenlerin yüksek somatik şikâyetlere sahip oldukları ve somatik semptomların nedenlerinin anlaşılmasının güç olduğu belirtilmiştir (Brosschot ve Doef, 2006). Somatizasyonun nedenleri çok faktörlü olarak görülmüş ve genetik, kişilik, gelişim-öğrenme ve sosyo-kültürel yatkınlığı içerir. Stresli yaşam olayları ya da durumlar onu başlatabilir. Hastalık rolü oynayarak birincil ve ikincil kazanç elde edilebilir. Bazı kişiler çocukluk ve ergenlikte somatizasyon sergileyebilirler. Diğer bir kısım insanlar ise kişisel olarak rahatsız edici bir olayın takibinde daha sonraki yaşlarda ortaya çıkabilir. Bazı durumlarda, her zaman değil, somatizasyon belirtileri gösteren kişiler bilişsel tarzda hoşla gitmeyen duygular yaşar ve yaşama yönelik sınırlı yetenek sergilerler (Lipowski, 1987).

#### 2.12.1.1. Biyolojik Faktörler

Biyolojik nedenlere yönelik araştırmaların, gelişen teknolojinin de yardımıyla, 1980’li yıllarda başladığını söyleyebiliriz. Nöropsikolojik testler, somatizasyonu olan hastalarda dikkat, uyanıklık, yakın bellek ve bilgileri bir araya getirme-bütünleştirme gibi bilişsel süreçlerdeki bozulmaya işaret etmektedir. Uyarılmış potansiyel çalışmalarında periferik uyarıların filtre edilme süreçlerinde bozulma olabileceğini, beyin kan akımı çalışmalarında da bununla ilişkili olarak nondominant hemisfer işlevlerinde değişmeyi ve lateraliteyi destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular nedeniyle somatizasyonun tanımındaki “Organik bir nedeni bulunamayan bedensel yakınmalar” ifadesinin tartışılması ve gözden geçirilmesi gerektiği durumu söz konusu olmuştur (Fidanoğlu, 2007).

Somatizasyonun biyolojik temelleri konusunda bilgimiz çok azdır. İşitsel uyarılmış potansiyellerle yapılan çalışmalar ve uyarılmış potansiyellerle bölgesel beyin kan akımlarının birlikte değerlendirildiği bazı araştırmalar, somatizasyon bozukluğu hastalıklarında hafif nöropsikolojik bozuklukların olduğunu

düşündürmektedir. Bu çalışmalar, somatizasyon bozukluğunun da bedensel duyuların hatalı algılanması ve değerlendirilmesi ile sonuçlanan karakteristik dikkat ve bilişsel zayıflıklar olduğunu bildirmektedir. Aşırı distraktibilite, tekrarlayan uyarana alışma becerisinin yokluğu, bilişsel kavramların izlenimsel bir temelde toplanması, kısmi veya çevresel bağlantılar, seçiciliğin olmaması bazı çalışmalarda ortaya konmuş bulgulardır. Kısıtlı sayıda beyin görüntüleme araştırması da frontal loblarda ve baskın olmayan beyin yarı küresinde metabolizma yavaşlığından söz etmektedir (Yücel ve Polat, 2007: 372).

Biyolojik çalışmalar somatizasyonu kişilerin uyarınları hatalı algılama ve değerlendirmesi olarak ileri sürmüşlerdir (Langone ve Glickman, 2002). Bazı çalışmalar somatizasyon bozukluğunun nöropsikolojik temelini işaret etmektedir. Bu çalışmalar, hastaların kendilerine özgü dikkat ve bilişsel çarpıtmalarının sonucunda somatosensoryal girdilerin hatalı değerlendirildiğini ve algılandığını önerir (DSM-IV, 2000: 219). Birçok çalışmada ise somatizasyon ve organik rahatsızlıklar (özellikle beyinle ilgili) arasında özel olmayan güçlü ilişki olduğu ileri sürülmüştür (Mai, 2004).

### **2.12.1.2. Psikodinamik Kuramlar**

Psikodinamik öğretiler, somatik semptomları, bastırılmış içgüdüsel dürtüler olarak görmüştür. Psikosomatik ağrılar, ağırlı hatıralar, bilinçsiz çatışmalar, cinsel kötüye kullanma gibi, çözümlenmemiş duygusal problemler ve onun altında yatan vücut ifadeleri olduğuna inanmışlardır (Langone ve Glickman, 2002). Psikodinamik kuramcılar, somatizasyonu; duygusal stresin, fiziksel olarak yaşanarak ya da ifade edilerek kişiyi hoş olmayan duygular, çatışmalar ya da anıların farkındalığına karşı savunmaya muktedir kılan bir psikolojik savunma olarak görürler. Adaptif “Bastırma” tarzı (psikolojik çatışmanın savunmacı inkârı) ve “Aleksitimi” yapısı (duygu sağırlığı-hisler saptama ya da tarif etme yetersizliği) yetişkin literatüründe somatik semptomlarla ilişkilendirilir (Collier, 2008: 269). Semptomların katı psikoanalitik yorumları, bastırılmış içgüdüsel dürtülerin semptomların yerine geçtiği görüşüne dayanır (DSM-IV, 2000: 219).

### 2.12.1.3. Psiko-sosyal Kuramlar

Psiko-sosyal kuramlar somatik semptomları ifade edilememiş hisleri sembolize etmek ya da duyguları ifade etmek için sosyal bir iletişim olarak görmüşlerdir (Langone ve Glickman, 2002). Somatizasyon bozukluğu üzerinde davranışsal bakış açısı, ana-baba eğitimi ana-baba modeli ve bazı çocukların diğerlerinden daha fazla etnik nedenler ile somatize edebileceğini vurgular (DSM-IV, 2000: 219). Öğrenme kuramları davranışın yaşantı yoluyla öğrenildiğini varsayarlar. Davranış ödüllendirilirse gelişir ve güçlenir, ödüllendirilmezse engellenir. Onlar somatizasyonu, hastanın uyuma dönük davranış repertuarındaki eksikleri telafi etmeye yönelik sosyal ihtiyaçları elde etmenin uyumsuz yolu olarak ifade etmişlerdir (Mai, 2004).

Öğrenmenin somatizasyonun gelişiminde ve sürdürülmesinde potansiyel olarak rol oynadığı saptanmıştır. Örneğin bir çocuğun somatik şikâyetleri, bir ebeveynin sergilediği dikkat ve ilgi ile güçlendirilebilir. Okul ya da diğer hoş gitmeyen aktivitelerden, somatik şikâyetler temelinde kaçınılabılır, bu da, semptomların ayrıca güçlendirilmesini sağlar (Collier, 2008: 269). Gelişimsel öğrenme faktörünün somatizasyonun ortaya çıkmasında hayati bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Kişi diğer insanları tehdit olarak yorumlama, onları sözel ya da sözel olmayan bir şekilde ifade etme, psikolojik rahatsızlığın dili olarak iletişimde kullanma ve aile bağlamında yer alan ihtiyaçlar için somatik algılamalara dikkatini vermeyi öğrenir. Aile ile ilgili yansımalar kısmen, ait olunan kültür ve sosyal sınıfın alışkanlıkları, hastalık ile ilgili inançlar, bütün rahatsızlıklar için beden dilini kullanma gibidir (Lipowski, 1988).

### 2.12.1.4. Aile Sistemleri Kuramcıları

Resmi psikiyatri hastalık sınıflandırmasında, somatizasyon ailedeki psikiyatrik bir rahatsızlık olarak ifade edilmiştir (Kirmayer ve Young, 1998). Aile sistemleri kuramcıları, somatizasyonun, aile sistemi içerisinde dengeleyici bir fonksiyon olarak hizmet ettiğini düşünür. Bazıları, somatik semptomları, iletişimin

bir formu olarak görür ve zaman zaman, semptomların çarpıcı sembolizmi üzerinde durur (Collier, 2008: 270).

Ailedeki somatizasyon çocuğun somatik semptomları ile ilişkilidir (Hilker, 2002). Araştırmalar çocuğun diğer aile üyelerinin birçok fiziksel hastalığa ve ağrıya maruz kaldığını görmesi, yetişkinlikte somatizasyon için risktir. Çocuklarda özdeşim kurma ve modelleme görülebilir. Fiziksel semptom şikayetlerini ya da hasta olmayı öğrenen çocuk bazı zorlamalardan, çatışmalardan kaçınmak ya da dikkati artırarak ödül almak için sonraki yaşamda başa çıkma stratejisi olarak somatizasyonu geliştirmeye eğilimli olabilir (Lipowski, 1988).

Bazı görüşlere göre, insan daha çocukluk yaşlarında “Hasta olmayı” öğrenir. Örneğin; kendisi hasta olduğunda ebeveynin ilgisini, yakınlığını daha fazla topladığını gören çocuk, yetişkin yaşa geldiğinde de benzer şekilde ilgi ve yakınlığı elde edebilmek amacıyla daha önce öğrendiği “Hasta olma” yolunu kullanacaktır. Aynı şekilde, aile içinde hasta olan diğer kişileri ve bunların hastalıkları nedeniyle elde ettikleri duygusal ayrıcalıkları izleyen çocuklarda, yetişkin yaşta bu yolu kullanmayı yeğleyebilir. Ayrıca somatizasyon bozukluğu gösteren hastaların, çocukluk dönemlerinde genellikle sağlıksız giden evliliklerin getirdiği kargaşa ortamı içinde büyüdükleri, ebeveynde alkol ve madde kullanımı ya da sosyopatik kişilik özelliği öykülerine sık rastlandığı, fiziksel ya da cinsel kötü davranışlarla sık karşılaştıkları da ileri sürülmüştür. Hastaların okul yaşantısı kötüdür, ergenlik dönemi çoğunlukla sorunlu geçmiştir, çalışıyorlarsa iş yaşamına uyumları da iyi değildir (Fidanoğlu, 2007).

Somatizasyonun gelişimine katkıda bulunabilen ek faktörler, negatif yaşam olaylarını, yakın dönemli kayıpları ve cinsel taciz gibi travmatik çocukluk deneyimlerini içerir. Pediatrik tıbbi hastalıklar ve Munchausen Sendromu (yapay bozukluk), kişinin yaşamında daha sonra somatizasyona yatkınlığı artırabilir (Collier, 2008: 270). Somatizasyon bozukluğu ile annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü arasında ilişki vardır. Ayrıca herhangi bir kronik hastalık öyküsü ve aile içinde sözel tacize maruz kalma ile somatizasyon bozukluğu arasında pozitif ilişki bulunmuştur

(Özenli, Yoldaşcan, Topal ve Özçürümez, 2009). Travmatik olaylara maruz kalan ergenlerin somatik semptomları daha yüksektir (Hilker, 2002).

Birçok hastada somatik semptomların diğer psikiyatrik semptomlarla bir arada bulunduğu ve hatta duygusal rahatsızlıkların ve psikolojik stresörlerin somatizasyona katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Kirmayer ve Young, 1998). Ergenin sık sık somatik semptom yaşamasının fiziksel iyi olmasını ve gelişimini olumsuz etkileyebileceği, günlük fonksiyonlarını engelleyebileceği, anksiyete ve diğer psikopatolojik problemlerin gelişimi için bir risk faktörü olabileceği belirtilmiştir (Kingery, Ginsburg ve Alfano, 2007). Son olarak bedensel duyarlılık artışı-bedensel durumlara yükseltilmiş hassasiyet ya da kaygı somatizasyonu destekleyebilir. Bedensel duyarlılık artışı, bedensel algılamalara dikkat artışını içeren bir süreçtir, zayıf, seyrek algılar üzerinde odaklanma eğilimidir ve algıları alarm verici olarak hissetmeye katkıda bulunan bozulmuş idrakli somatik algılara reaksiyon verme yatkınlığıdır (Collier, 2008: 270).

### **2.12.2. Somatizasyon Bozukluğu Tanı Ölçütleri**

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımlamış olduğu DSM-IV (1994) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fourth Edition)'te somatizasyon şu şekilde sınıflandırılmaktadır (DSM-IV, 2000: 220):

- A. Birkaç yıllık bir dönem içerisinde ortaya çıkan, tedavi arayışları ya da toplumsal, mesleki ya da işlevselliğin önemli diğer alanlarında bozulma ile sonuçlanan ve 30 yaşından önce başlayan çok sayıda fizik yakınma öyküsünün olması.
- B. Aşağıdaki tanı ölçütlerinden her biri karşılanmış olmalıdır, semptomlardan herhangi biri tek başına, bozukluğun gidişi sırasında, herhangi bir zaman ortaya çıkabilir. Bunlar: 1) Dört ağrı semptomu, 2) İki gastrointestinal semptom, 3) Bir cinsel semptom, 4) Bir psödonörolojik semptom.
- C. Aşağıdakilerden 1 ya da 2 si vardır:

- (1) Yeterli bir incelemeden sonra B tanı ölçütündeki semptomların hiçbiri bilinen genel bir tıbbi bir durum ya da bir maddenin (örn. kötüye kullanılabilen bir ilaç, tedavi için kullanılan bir ilaç) doğrudan etkileriyle açıklanamaz.
- (2) İlişkili tıbbi bir durum olsa bile fiziki yakınmalar ya da bunların sonucu olarak ortaya çıkan toplumsal ya da mesleki işlevsellikte bozulma, öykü, fizik muayene ya da laboratuvar bulgularına göre beklenenden çok daha fazladır.

D. Bu semptomlar amaçlı olarak ortaya çıkarılmamakta ya da bu tür semptomları varmış gibi davranılmamaktadır (yapay bozuklukta ya da temaruzda olduğu gibi).

Lipowski (1986) somatizasyon kriterlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

- 1- Fiziksel bulgularla ilgili olmayan fiziksel semptom şikayetleri,
- 2- Hekimler tarafından güvence verilmesine rağmen, ciddi fiziksel rahatsızlık işareti olan semptomlar ile ilgili sürekli korku ya da inançlar,
- 3- Semptomlar için sürekli tıbbi yardım arama,
- 4- İş ve sosyal yaşamdaki rahatsızlıkların ifadesi olarak kısmi ya da genel yeti yitimi,
- 5 En az 6 ay sürmesi.

Somatizasyon bozukluğunun semptomları mide krampları, baş, sırt, bacak gibi ağrılardır. Mide bulantısı, kanama, kusma gibi mide ve bağırsaklarla ilgili problemlere de sebep olabilir. Bireye ciddi bir hastalığı bulunmadığı yönünde verilen güvenceler, hastayı rahatlatmaz. Somatizasyon bozukluğu gözlenen bireylerde sıklıkla depresyon ve bazen aksiyete birlikte bulunur. Bireyin sıkıntılı dönemlerinde hastalık artar, moralinin iyi olduğu durumlarda hastalık geriler (Şehribanoğlu, 2005).

Somatizasyon bozukluğu olan hastaların en az %50'sinde aynı zamanda başka bir ruhsal bozukluk olduğundan ayrıca tanıda birçok ruhsal bozukluk düşünülmelidir. Majör depresif bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu ve şizofrenide



başlangıçtaki yakınma somatik semptomlara odaklanmış olabilir. Bütün bu bozukluklarda depresyon, anksiyete veya psikoz semptomları olmakla beraber somatik yakınmalardan daha baskındır. Panik bozukluğu olan insanlar, panik nöbetleriyle ilişkili birçok somatik semptomdan yakınsalar da nöbetlerin arasındaki dönemde yakınmaları olmaz (DSM-IV, 2000: 219). Tanı koyma sürecinde kültürel faktörler göz ardı edilmemelidir. Hastanın içinde yetiştiği ve yaşadığı sosyo-kültürel değerler mutlaka sorgulanmalıdır (Baksak ve Çevik, 2007).

### 2.12.3. Yaygınlık

Somatizasyonun, Afrika ve Asya gibi daha çok batı toplumları dışında yaygın olduğu belirtilmesine rağmen, son yıllarda yapılan araştırmalarda dünya genelinde yaygın olduğu ortaya konmuştur (Kirmayer ve Young, 1998). Somatizasyon, özellikle “Hasta rolü” için fiziksel hastalığın mazeret olarak kabul edildiği ve kişinin anlayış gördüğü, ancak psikolojik belirtilerin reddedildiği kültürlerde daha yaygındır (Yücel ve Polat, 2007: 369).

Birçok araştırmada somatizasyon bozukluklarının düşük eğitimli (Lipowski, 1986; Swartz, Landerman, Blzer ve George, 1989; Hilker, 2002; Langone ve Glickman, 2002) ve düşük sosyo-ekonomik gelire (Lipowski, 1986; Langone ve Glickman, 2002; Mai, 2004) sahip kişilerde daha yaygın olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Somatizasyon bozukluğunun genel nüfustaki yaşam boyu sıklığı %0.1 veya %0.2 olarak bildirilmekle birlikte birçok araştırma grupları gerçek değer % 0.5 olabileceğine inanmaktadır (DSM-IV, 2000: 219). Epidemiyolojik çalışmalarda somatizasyon bozukluğunun yaşam boyu yaygınlığı kadınlar için %0.2 ile %2.0 arasında, erkeklerde ise %0.2'den daha az olduğu görülmüştür (Mai, 2004). Özenli, Yoldaşcan, Topal ve Özçürümez'in (2009) ülkemizde eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %7,7'sinde somatizasyon bozukluğu saptanmıştır.

#### 2.12.4. Somatizasyon ve Cinsiyet

Somatizasyon bozukluğu olan kadınların sayısı erkeklerden 5–20 kat fazla olması erkek hastalarda somatizasyon bozukluğu tanısının erken olarak yapılamaması eğiliminden olabilir (DSM-IV, 2000: 219). Bazı araştırmalarda kız ergenlerin somatizasyon belirtileri erkeklerden daha yüksek olarak saptanmıştır (Haugland ve diğer., 2001; Hilker, 2002; Kirkcaldy, Siefen ve Furnham, 2003; Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004; Güven, 2008; Özenli, Yoldaşcan, Topal ve Özçürümez, 2009; Su-hsin ve Wei-ming, 2009; Kinnunen, Laukkanen ve Kylvä, 2010). Buna karşın bir kısım araştırmada ise cinsiyetler arasında somatik şikayetlerde bir farklılık bulamamışlardır (Fink ve diğer., 1999; Masi, Favilla, Millepiedi ve Mucci, 2000).

Cinsiyet farkındaki tutarsızlığın sebebi açık değildir (Mai, 2004). Su-hsin ve Wei-ming (2009) somatizasyonda cinsiyet farkının ortaya çıkmasında biyolojik ve sosyal faktörlerin birleşiminin etkili olabileceğini belirtmiştir. Kızlardaki biyolojik ve hormonal değişiklikler, somatik semptomlarını erkeklere göre anlatmaya daha fazla eğilimli olmaları (Kingery, Ginsburg ve Alfano, 2007), psikososyal sorunları erkeklere göre daha fazla içselleştirmeleri onların daha fazla somatik semptom yaşamalarının sebebi olabilir (Hetland, Torsheim ve Aaro, 2002).

Fidanoğluna (2007) göre farklı ortamlarda yapılan pek çok çalışmada, kadınların erkeklere nazaran daha fazla somatik semptom rapor ettiği ortaya konmuştur. Bu fenomene cinsiyet ile ilişkili en az beş faktör katkıda bulunmaktadır;

- 1- Kadınlar ve erkekler arasında somatizasyon açısından görülen farklılıkların bazıları rapor etme tarzı ile ilişkili olabilir. “Erkekler ağlamaz” gibi ifadelerle yansıtılan, erkeklerin kadınlara oranla hastalık hissini ve somatik sıkıntıları kabul etmekte daha az istekli oluşları kültürel özellikleri yansıtıyor olabilir. Erkekler stoacı olmaları ve semptomları görmemezlikten gelmeleri öğretildiğinden, somatik şikâyetleri rapor etmek için daha yüksek bir eşik geliştirmiş olabilirler.

- 2- Pek çok çalışma, kadınların doktorları ziyaret etmede daha düşük eşik düzeyleri olduğunu göstermiştir. Somatik semptomlar arasındaki aleni cinsiyet farklılıkları, bedensel duyular arasındaki farklılıklardan ziyade “Hasta rolü” davranışındaki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.
- 3- Araştırma bulguları, hem depresyonun hem de anksiyetenin kadınlarda daha yaygın olduğunu ve somatik semptomların bu hastalıklara eşlik ettiğini göstermektedir.
- 4- Tek başına ya da sosyal izolasyon içinde yaşayan bireylerin fiziksel semptom geliştirme eğiliminde oldukları rapor edilmektedir. Kadınların, ortalama hayat beklentileri erkeklere nazaran daha uzun olduğundan daha fazla sosyal izolasyon içine girme eğiliminde olabilirler.
- 5- Kadınların bedensel uyarılara daha duyarlı olmaları ve erkeklere oranla daha fazla somatik sıkıntı deneyimlemeleri olasıdır.

### 2.13. Hostilite (Düşmanlık)

Tarihi olarak, hostilite tutumsal bir yapı olarak kabul edilmiştir. Buss (1966) hostiliteyi standart tanımlarında sık sık diğerlerini olumsuz değerlendirme ve hoşlanmamayı içeren tutumsal bir yapı olarak ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, Berkowitz (1993) hostiliteyi bir ya da birden çok kişiye kararlı bir şekilde olumsuz yargıları yansıtmaya yönelik tutumlar olarak tanımlamıştır. Spielberger (1988) hostiliteyi kin gütmeyi ve saldırganlığı harekete geçiren karmaşık tutum ve hisler olarak ifade etmiştir (akt. Eckhardt, Norlander ve Deffenbacher, 2004).

Hostilite; diğerlerinin düşman, kötü ve kötü niyetli olduğuna yönelik olumsuz tutumlardır. Düşmanlık yapısı siğnizm, güvensizlik ve kötüleme gibi bilişsel yapıları içerir. Siğnizm; diğerlerinin bencilce hareket ettiğine inanmadır. Güvensizlik; bilinçli bir şekilde diğerlerinin provoke edici ve zararlı olduğuna yönelik aşırı genellemelerde bulunmadır. Kötüleme; diğerlerini dürüst olmayan, kötü, adi olarak değerlendirmedir (Miller, Smith, Turner, Guijarro ve Hallet, 1996).

Hostilite kişiler arası etkileşime yönelik kişinin olumsuz uyumunun çeşitli bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerini içine alan geniş bir psikolojik alandır. Hostilite siğnizm, kızgınlık, şüphe (kuşku) ve saldırganlığı içerir (Bareffood ve diğer., 1989). Hostilitenin bilişsel boyutu çok yönlüdür ve tanımlamak zordur (Norlander ve Eckhardt, 2005). Bilişsel olarak hostilite diğerlerinin güdü ve değerini azaltma, diğerlerini yanlış şeylerin sorumlusu olarak görme, diğerlerine karşı olma ile ilgili görüş ve diğerlerini zararlı görme ya da zarar vermeyi arzulamayı işaret eder (Smith, 1994). Hostilitede kızgınlık, sıkıntı ve ileri derecede alınganlık duyguları hissedilir. Kişi savunma mekanizmaları ve baş etme yöntemlerini kullansa da bu duyguları yenemez. Özellikle planlanan hedeflere ulaşamadığı durumlarda ortaya çıkar (Ciğerci, 2006).

Dünyaya karşı kızgınlığını ve insanlara yönelik düşmanca eğilimlerini bilinç düzeyinde yaşayan kişi, diğer insanların olumlu yönlerini görmezlikten gelir, buna karşılık olumsuz yönlerini seçici bir biçimde algılayarak bunlara adeta bir büyüteç ile bakar; hatta bazen bir insana onda bulunmayan olumsuz nitelikleri bile atfedebilir. Böylece, insanlara karşı geliştirdiği düşmanca duygulardan ötürü kendini haklı bulmaya ve suçluluk duygularıyla yüzleşmemeye çalışır. Yine de şiddetle savunduğu gerçeklerine karşın olumsuzluğun dışarıdan değil, kendisinden kaynaklandığını arada bir görebilir ve için için yaşadığı suçluluk duygularıyla yüzleşmek durumunda kalır. Ama bu dönemler genellikle çok kısa sürer ve o yeni bildiği senaryoyu sürdürür (Geçtan, 1999: 64).

Amerikan genç yetişkinler ile yapılan bir araştırmada siyah insanların beyaz insanlara, erkeklerin kadınlara ve genç yaş grubundakilerin yaşlı kişilere göre daha yüksek hostilite sergilediklerini saptanmıştır (Scherwitz, Perkins, Chesney ve Hughes, 1991). Eğitim seviyesi ile hostilite arasında negatif ilişki bulunmuştur. Kişilerin eğitim seviyesi arttıkça hostilite puanları azalmaktadır (Scherwitz, Perkins, Chesney ve Hughes, 1991; Grothe, 2005).

Miotto ve arkadaşları (2008) genellikle gençlerin yetişkinlere göre daha fazla saldırganlık, kızgınlık ve hostilite sergilediklerini belirtmişlerdir. Ergenlerin hostilite

belirtilerinde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik çeşitli araştırma sonuçları ortaya konmuştur. Bazı araştırmalarda kız ergenlerin hostilete belirtilerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkarken (Moses, 1999; Muris, Meesters, Moren ve Moorman, 2004; Willemse, 2008; Saföz-Güven, 2008; Kinnunen, Laukkanen ve Kylvä, 2010), bazı araştırmalarda ise erkeklerin kızlardan daha yüksek hostilete sergiledikleri belirtilmiştir (Engebretson ve Matthews, 1992; Şahin, Batıgün ve Ugurtaş, 2002; Grothe, 2005; Boyle, Jackson ve Suarez, 2007).

Şahin, Batıgün ve Ugurtaş (2002) erkeklerin hostilete boyutundan daha yüksek puan almalarında ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının etkisinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Muris, Meesters, Moren ve Moorman (2004) erkekler duygularını daha çok fiziksel ve sözel saldırganlık ile ifade ederken kızların kızgınlık ve düşmanlık ile ifade ettiklerini saptamıştır. Elovainio, Kivimaki, Kortteinen ve Tuomikoski'ye (2001) göre düşmanlığın davranışsal ve duygusal öğeleri ile ilgili incinebilirlik cinsiyet ile ilişkilidir. Birçok psiko-sosyal risk yaşayan ve yüksek hostileteye sahip kadınların hostileteye sahip olmayan kadınlara göre daha fazla sağlık riski yaşadıklarını belirtmiştir.

Hostiliteli kişilerin hostiliteli olmayan kişilere göre kişiler arası ilişkilerde daha olumsuz olduğu ileri sürülmüştür (Gallo ve Smith, 1999). Kivimaki ve arkadaşları (2002) psiko-sosyal incinebilirlik modeli ve transaksiyonal model hostileteye sahip kişiler daha çok stresli yaşam olayları yaşadıklarını, sosyal ağları zayıf olduğunu ve daha az sosyal destek aldıklarını belirtmiştir. Elovainio, Kivimaki, Kortteinen ve Tuomikoski (2001) yüksek hostilitenin düşük sosyal uyum ya da sosyal destek, daha fazla psiko-sosyal risk ve düşük sosyo-ekonomik durum ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Muris, Meesters, Moren ve Moorman'a (2004) göre hem bağlanma stilleri hem de ailenin çocuk yetiştirme stilleri kızgınlık ve düşmanlığın eşsiz ve önemli açıklayıcısıdır. Muris, Meesters ve Van Den Berg (2003) bağlanma stillerini kızgınlık ve düşmanlık ile ilişkili bulmuşlardır. Kaçınma ve kararsız (ambivalent) bağlanma

sergileyen ergenler güvenli bağlanma stilleri sergileyen ergenlere göre daha yüksek seviyede kızgınlık ve düşmanlık sergilemektedirler. Ailenin çocuk yetiştirme stilleri kızgınlık ve düşmanlık ile ilişkili bulunmuştur. Düşük duygusal yakınlık ve yüksek reddetme, kontrol ve tutarsızlığa yüksek kızgınlık ve düşmanlık eşlik etmektedir. Olumsuz duyguların bastırılmasını zorunlu kılan bir ortamda yetişmiş olmak düşmanca eğilimlerin gelişmesine ve insanın kendine yabancılaşmasına neden olur (Geçtan, 1999: 64). Luecken ve Fabricius (2003) yüksek seviyede aile içi çatışmaya maruz kalan ergenlerin daha fazla düşmanlık ve fiziksel sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmiştir.

Heponiemia ve arkadaşları (2006) düşmanlık ile depresyon arasında ilişki bulunduğunu ve düşmanlığın hem ruhsal sağlık hem de fiziksel sağlık için risk faktörü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hostiliteli kişilerin diğer insanlara göre daha fazla stres, gerginlik ve olumsuz duygular yaşadıklarını bulmuşlardır. Hostilite hastalığının başlamasında ve daha sonraki yaşam sürecinde hastalığın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Grothe, 2005). Miller ve arkadaşları (1996) hostilite ve fiziksel sağlık üzerine yapılan çalışmaları meta-analitik olarak incelediğinde, hostilitenin kronik kalp rahatsızlığı gibi olumsuz fiziksel sağlık sonuçları için risk faktörü olduğunu belirtmiştir.

Zorlanma durumları insanda bazı duygular yaratır. Bireyin engellemeye karşı geliştirdiği duygu kızgınlıktır. Kızgınlık duygusu genellikle kişiyi atılım yapmaya ya da saldırgan davranışlara yöneltilir. Eğer sık sık engellemelerle karşılaşılırsa kızgınlık duygusu düşmanlık duygusuna dönüşür. Düşmanlık duygusunun içinde engellenme yaratan kişiyi ya da kişileri incitme, onlara zarar verme ya da ortadan kaldırma isteği vardır. Kızgınlık ve düşmanlık duyguları yönetilmesi en güç duygulardır. Toplumun genellikle onaylamadığı bu duyguların anlatımı için zararsız yöntemlerin geliştirilmesi gerekir (Geçtan, 1974: 92).

## 2.14. İlgili Araştırmalar

Birçok farklı kültürde yapılan meta-analitik çalışmalarda yeterlik inançlarının motivasyon seviyesine, sosyal bilişsel fonksiyonlara, duygusal iyi olmaya ve performans başarılarına önemli derecede katkıda bulunduğu kanıtlanmıştır (Bandura, 2005: 4). Bu bölümde öncelikli olarak öz-yeterlik ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalardan daha sonra öz-yeterlik ve bazı psikolojik semptomlar ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalardan söz edilecektir.

### 2.14.1. Öz-yeterlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Türkiye’de ergenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok sosyal öz-yeterlik alanında yoğunlaşmıştır. Akkapulu (2005) ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerini yordayan bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerileri, ebeveynlerin algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişiler arası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerini yordayan anlamlı değişkenler olduğunu belirlemiştir. Ancak ergenlerin anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişiler arası ilişkilerde kullandıkları zehirleyici ilişki tarzı düzeylerinin, ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Benzer bir araştırmada Bilgin ve Akkapulu (2007) sosyal öz-yeterliğin tahmin edicisi olarak bazı değişkenleri incelemişlerdir. Öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerileri, ebeveynin evlilik uyum algısı, aileye ve akranlara bağlanma seviyesi, annenin destekleyici kişiler arası ilişkileri sosyal öz-yeterliğin önemli tahmin edicisi olarak saptanmıştır. Ergenlerin sosyal ilişkileri, problem çözme becerileri, ebeveynlerinin evlilik uyumu, aileye ve arkadaşlara bağlılığı, annenin olumlu ilişki stilleri sosyal öz-yeterlik düzeyini artırmaktadır. Annenin olumsuz ilişki stillerinin ergenin sosyal öz-yeterliği üzerinde herhangi bir olumsuz etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Bir başka çalışmada, Çelikkaleli (2004) lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentileri ve psikolojik ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha yüksek sosyal yetkinliğe sahip oldukları görülmüştür. Sosyal yetkinlik beklentisi ile düzen, sebat ve uyarlık gibi psikolojik ihtiyaçlar arasında negatif ilişki görülmüştür. Düzen psikolojik ihtiyacının sosyal yetkinlik beklentisinin %3'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Bilgin (1996) grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışmada sosyal yetkinlik beklentilerini artırmaya yönelik grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisini geliştirdiği, deney grubunda hem kız hem de erkek deneklerin sosyal yetkinlik beklentilerini artırmada etkili olduğunu saptamıştır.

Fırcıoğlu (2005) Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal öz-yeterliklerinde cinsiyete ve akademik başarıya göre anlamlı fark bulunmazken sınıf düzeyine ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı fark bulunmuştur.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş (2006) lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerinin yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi ile ilgili çalışmada lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düşükçe olumsuz otomatik düşüncelerin arttığını; yurttan kalan öğrencilerde aile ve akraba yanında kalan öğrencilere göre sosyal yetkinlik beklentisinin daha düşük, olumsuz otomatik düşüncelerin ise daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşünceler açısından önemli bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular; sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi düşük, olumsuz otomatik düşünceleri yoğun olan ve yurttan kalan lise öğrencilerinin psiko-sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür.



Sayma (2001) ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik beklentilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında anne ve baba tutumlarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin sosyal yeterlik beklentileri ile demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptamıştır. Böylece demokratik anne ve baba tutumlarının sosyal yetkinlik beklentilerini artırdığı belirlenmiştir. Cinsiyet farkı ile ilgili sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentileri puanlarının ortalamasının erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentileri ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Biçer (2009) parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal öz-yeterlik düzeylerini bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmada ergenlerin sosyal öz-yeterlik puanlarının aile yapılarına, sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin çalışıp çalışmama durumu ve baba mesleğine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Aile yapısı ve diğer değişkenlerin ergenlerin sosyal öz-yeterlik puanlarındaki ikili ortak etkilerine bakıldığında ise aile yapısı ile sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasındaki ikili etkileşimsel ilişkilerin sosyal öz-yeterlik puanları üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olduğu; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, annenin çalışıp çalışmama durumu ve baba mesleği gibi değişkenlerin aile yapısı değişkeni ile ikili ortak etkilerinin sosyal öz-yeterlik puanları üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ergenlerin atılganlık ve sosyal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaşık (2009) ergenlerde karar verme stilleri, algılanan sosyal destek ve sosyal öz-yeterliğin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında ergenlerin sosyal yeterlik düzeyi ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönde, kaçınan karar verme stili ve panik karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri artıkça dikkatli karar verme stilini kullanma düzeyleri artmakta, kaçınan ve panik karar verme stilini kullanma düzeyleri ise azalmaktadır. Ayrıca sosyal öz-yeterlik düzeyi ile aileden, arkadaşlardan

ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında, anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır.

Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisini ve öz-yeterlik ilişkisini etkileyen değişkenleri incelediği çalışmada ilköğretim öğrencilerinde cinsiyet, sınıf, ailenin ekonomik durumu, öğrencinin algıladığı sağlık durumu ve başarı durumu değişkenlerinin algılanan sosyal destek ile öz-yeterliği etkilediği, algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ergenlerde algılanan sosyal desteğin, ergenin öz-yeterlik becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Konu ile ilgili başka bir araştırmada Şencan (2009) lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal öz-yeterlik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal öz-yeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sosyal öz-yeterlik düzeyinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve ergenin yakın arkadaşı olup olmamasına göre fark bulunmuş; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre fark bulunmamıştır.

Efe (2007) 14–16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda bireysel ve takım sporlarının, deney grubundaki öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Sosyal yetkinlik beklentisi ile atılganlık arasında pozitif ilişki görülmüştür. Ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinde cinsiyet ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Öztürk ve Şahin (2007) spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal öz-yeterlik puanlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda takım sporu yapan ve spor yapmayan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Takım sporu yapan gruptaki bayan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik puanı erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca spor yapmayan deneklerin yaşları ile sosyal öz-yeterlik puanları arasında yüksek

düzeyde negatif bir ilişki belirlenirken, spor yapan öğrencilerin antrenman yaşı ile sosyal öz-yeterlik puanları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Çetin (2007) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyine etkisinde cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, anne ve baba eğitim seviyesine, babanın mesleki durumuna ve annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Vardarlı (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması ile ilgili araştırmasında genel öz-yeterlik üzerinde öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaşın yordayıcı değişken olduğu bulunmuştur. İkinci kademe öğrencilerinde algılanan öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi artıkça genel öz-yeterlik düzeyi de artmaktadır. 12 yaşındaki ilköğretim öğrencilerinin diğer yaş gruplarına göre öz-yeterlik düzeyleri daha düşüktür. Babanın eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları ve denetim odağının genel öz-yeterliği yordayan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Sezer, İşgör, Özpolat ve Sezer (2006) lise öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda sınav ve yetenekle öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlikleri genel liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şehirde büyüyen gençlerin öz-yeterlikleri ilçe ve köyde büyüyenlere göre ve ilçede büyüyen gençlerin öz-yeterlikleri ise köyde büyüyen gençlere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çatalbaş (1998) üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentilerini incelediği çalışmasında, fen lisesinde okuyan üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik

beklentilerinin normal öğrencilerin yetkinlik beklentilerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, devam ettikleri sınıfa ve okula göre fen lisesinde okuyan öğrencilerin yetkinlik beklentilerinin genel lisede okuyan öğrencilerin yetkinlik beklentilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca üstün yetenekli ve genel lisede okuyan öğrencilerin yetkinlik beklentileri puanları ile yılsonu fen ve matematik dersleri başarı notları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki görülmüştür.

Duman (2007) lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücünü araştırdığı çalışmasında lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Farklı alanlara göre öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordamasına ilişkin olarak, hem Türkçe–Matematik hem de Fen–Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordamasının 10. sınıf öğrencilerinkine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Güven (2008) bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz-yeterlik inançlarını kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelemiştir. Çalışma sonunda çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin genel öz-yeterlik inançlarında cinsiyet, yaş, bölüm, çalışma süresi, anne-babanın eğitim durumu, çalışma nedeni değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaşam yeri, gelir ve örgütsel aidiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin genel öz-yeterlik inançlarına ilişkin varyansın %5’ni kimlik değişkeni açıklamaktadır. Çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin genel öz-yeterlik inançları ile sosyal karşılaştırma eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin

olduğu saptanmıştır. Sosyal karşılaştırma eğiliminin performans ve görüş boyutuyla birlikte, çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin genel öz-yeterlik inançlarına ilişkin varyansın %4'nü açıklamaktadır.

Aydoğan (2008) akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği adlı çalışmasında öz-yeterlik inançlarının akademik erteleme davranışıyla ilişkisiz olduğu ve akademik erteleme davranışını da açıklayamadığı saptanmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancının benlik saygısıyla pozitif, durumluk kaygı ile negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Akın (2008) öz-yeterlik, başarı amaçları, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile incelediği çalışmasında öz-yeterliğin, başarı amaçlarını doğrudan; depresyon, anksiyete ve stresi dolaylı şekilde etkilediğini saptamıştır. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerin yüksek öz-yeterliğe sahip olanlara göre öğrenme-kaçınma amaç oryantasyonlarını, performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını benimsemeleri daha olasıdır. Öğrenme-kaçınma amaç oryantasyonları, performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları depresyon, anksiyete ve stres için doğrudan incinebilirlik faktörü olarak görülmüştür. Öğrenme-yaklaşma amaç oryantasyonlarının depresyon, anksiyete ve strese yönelik incinebilirliği azalttığı saptanmıştır.

#### **2.14.2. Öz-yeterlik ve Psikolojik Semptomlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Shelton (1989) genel öz-yeterlik envanterinin yapı geçerliği çalışmasını yapmıştır. Çalışma sonunda ölçeğin güçlü düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Genel öz-yeterliğin girişimcilik, ego gücü, iyimser atıf biçimleri, düşük depresyon, benlik saygısı, içsel kontrol ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin genel öz-yeterlik düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer (2005) beş ülkede çeşitli fonksiyon alanlarında genel öz-yeterliğin kanıtlanması ile ilgili çalışma yapmışlardır. Costa Rika, Almanya, Polonya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 8796 katılımcının bulunduğu çalışmada genel öz-yeterlik ile kişilik, iyi olma, stres değerlendirmeleri, sosyal ilişkiler ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonunda genel öz-yeterlik ile iyimserlik, öz düzenleme ve benlik saygısı arasında pozitif, depresyon ve anksiyete arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik performans ile öz-yeterlik arasında ilişki olduğunda görülmüştür. Diğer psikolojik yapılar ile anlamlı ilişkisinden dolayı genel öz-yeterliğin evrensel bir yapı olarak görülebileceği saptanmıştır.

Tonge ve arkadaşları (2005) depresif semptomlar ile başa çıkmak ile ilgili öz-yeterlik beklentilerini ölçmek için "Ergenlerde Depresyona Yönelik Öz-yeterlik Algısı" ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek beşli likert tipi olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .73'tür. "Depresyona Yönelik Öz-yeterlik Algısı" ölçeğinin gençlerin gelişimi için ihtiyaç duyabilecekleri bilişsel davranışçı başa çıkma stratejileri ile ilgili bilgi için tedavi başlamadan önce ergenin öz-yeterliğini tanımlamada kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Salami (2008) Nijerya'da lise öğrencilerinin psikopatolojilerinin, akademik performans, çalışma davranışları, motivasyon ve öz-yeterliğe olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda psikopatolojinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ile akademik performansının azalmasına ve çalışma davranışlarının bozulmasına neden olarak öz-yeterliği olumsuz şekilde etkilediği bulunmuştur.

Ehrenberg (1984) ergenlerde depresyon ve öz-yeterlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada genel, akademik ve fiziksel öz-yeterliğin depresyon seviyesi ile olumsuz ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna rağmen, sosyal öz-yeterlik için bu ilişki kanıtlanmamıştır. Beklenenin aksine depresyonlu ve depresyonsuz erkek ve kız ergenlerde yaş ilerledikçe öz-yeterliğin artığına yönelik kanıt rastlanmamıştır. Erken ergenlikte erkekler için akademik ve fiziksel öz-yeterlik, kızlar için ise sosyal ve genel öz-yeterlik; orta ergenlikte erkekler için genel ve

sosyal öz-yeterlik, kızlarda ise akademik ve fiziksel öz-yeterlik; son ergenlikte ise erkekler için sosyal ve akademik öz-yeterlik, kızlar için ise fiziksel ve akademik öz-yeterliklerinin depresyonun tahmin edilmesinde oldukça önemli katkısı olduğunu belirtmiştir.

Başka bir araştırmada, Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) akademik fonksiyonlar üzerinde öz-yeterlik inançlarının çok yönlü etkisini araştırdıkları çalışmalarında ailenin akademik yeterliğinin ve çocukları için belirlediği amaçların çocuğun okul başarısı ile ilişkili olduğunu, çocuğun akademik başarısı ve öğrenme için gerekli olan öz-düzenleme yeterliği ile ilgili inançların hem bağımsız olarak hem de yüksek akademik amaçlar, prososyalliği (yardım etme davranışını) geliştirdiğini ve boşluk hissi ve depresyona yönelik incinebilirliği azalttığını belirtmişlerdir. Çocuğun sosyal yeterlik algısı ve zararlı davranışlara yönelik akran baskısını yönetebilme yeterliği akademik başarıya katkıda bulunmaktadır. Sosyal yeterlik algısı akademik amaçlar ve düşük depresyon ile dolaylı şekilde ilişkili bulunmuştur. Öz-düzenleme yeterliği akademik başarıyla hem doğrudan hem de akademik uğraşları sekteye uğratan zararlı ve problem davranışlara onay vermemesiyle ilişkilidir. Ailenin sosyo-ekonomik statüsünün ailesel amaçları ve çocuğun sosyal destek alma davranışlarını etkileyerek dolaylı bir şekilde çocuğun akademik başarısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) çocukluk depresyonuna giden yolda öz-yeterliği inceledikleri araştırmalarında sosyal ve akademik yetersizlik algısının, şu an yaşanan ve gelecekte yaşanacak olan depresyona hem doğrudan hem de akademik başarı, prososyallik (yardım etme davranışı) ve problem davranışları üzerindeki etkileri vasıtasıyla katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Kısa vadede çocuklar gerçek akademik performanslarından daha çok yetersizlikleri ile ilgili inançlarından dolayı depresyon yaşamaktadırlar. Uzun vadede depresyon üzerinde düşük akademik yetersizliğin etkisi ise önceden yaşanan depresyon, problem davranışları ve akademik başarı yoluyla. Sosyal yetersizlik algısının uzun vadede erkeklerden daha çok kızların depresyonu üzerinde daha ağır etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Nort (2000) klinik ve klinik olmayan popülasyonda depresyon ile öz-

yeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında depresyon ile öz-yeterlik arasında negatif ilişki bulmuştur. Öz-yeterlik azaldığında depresif semptomların arttığını belirtmiştir.

Muris, Schmidt, Lambrichs ve Meesters (2001) normal ergenlerde depresyonu tetikleyici ve koruyucu faktörler ile ilgili çalışmalarında depresyona yüksek ailesel reddetme, olumsuz atıflar, pasif başa çıkma, düşük aktif başa çıkma ve düşük öz-yeterliğin eşlik ettiğini belirtmişlerdir. Ergenlerde ailenin olumsuz çocuk yetiştirme biçimleri ve negatif atıflar depresyonun birincil kaynağı olarak göze çarpmaktadır. Başa çıkma stilleri ve öz-yeterlik depresif semptomların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Olumsuz başa çıkma stillerinin ve düşük öz-yeterliğin depresyonu artırdığını bulmuşlardır.

Jenkins, Goodness ve Buhrmester (2002) erken ergenlerin ilişki niteliklerinde cinsiyet farkı, öz-yeterlik ve depresyon semptomlarını incelemişlerdir. Ergenlerde düşük aile desteğinin ve yüksek düzeyde aile ile çatışma yaşamının düşük öz-yeterlik ve depresyon semptomları ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Düşük çatışma yönetme öz-yeterliği, kızlardan daha çok erkeklerde depresyon semptomları için önemlidir. Ergenlerin çatışma yönetme öz-yeterlikleri onların depresif semptomlarının güçlü tahmin edicisidir. Çatışma çözme öz-yeterliklerinde cinsiyet farkı görülmüştür. Erkeklerin çatışma yönetme öz-yeterliklerinin kızlardan daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kızların erkeklerden daha güçlü bir şekilde babaları ile çatışma yaşamalarının depresyon ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Wei, Russell ve Zakalik (2005) kolej öğrencilerinde yetişkinlere bağlanma, sosyal öz-yeterlik, kendini ifşa etme, yalnızlık ve depresyonu incelemişlerdir. Sosyal öz-yeterlik bağlanma anksiyetesi ile yalnızlık ve depresyon arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Oysaki kendini açma (self-disclosure); bağlanma-kaçınma, yalnızlık ve depresyon arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Sosyal öz-yeterlik, bağlanma anksiyetesi ve yalnızlık arasında önemli bir araçtır. Yüksek bağlanma anksiyetesine sahip birinci sınıf kolej öğrencilerinin sosyal öz-yeterlikleri daha düşüktür. Yüksek bağlanma anksiyetesine sahip kolej öğrencilerinin yalnızlık ve



depresyonlarını azaltmak için sosyal öz-yeterliklerini; bağlanma-kaçınma seviyesi yüksek olan kolej öğrencilerinin yalnızlık ve depresyonlarını azaltmak için ise kendini ifşa etme seviyelerini artırılarak yardımcı olunabileceğini belirtmişlerdir.

Karademas (2006) öz-yeterlik, sosyal destek ve iyi olmada iyimserliğin aracı rolünü incelemiştir. Öz-yeterlik ve sosyal destek, iyimserlik vasıtasıyla doğrudan ya da dolaylı yolla yaşam tatmini ve depresyonun önemli tahmin edicisidir. İyimserlik gerek duygusal sosyal destek ve gerekse esnek öz-yeterlik tarafından tahmin edilmektedir. Ayrıca iyi olma üzerinde öz-yeterlik ve sosyal desteğin doğrudan etkisi olduğunu belirtmiştir.

Grice (1999) yaşamın son yıllarında cinsiyetin, ırkın ve bağlanmanın; depresyon, anksiyete ve öz-yeterlik ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda endişeli bağlanan yaşlıların yüksek düzeyde depresyon, anksiyete ve düşük düzeyde öz-yeterliğe; güvenli bağlanan yaşlıların ise düşük depresyon, anksiyete ve yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre daha fazla depresyon ve anksiyete semptomları yaşadıklarını belirtmiştir. Bağlanma stillerinde beyazlar arasında cinsiyet farkı saptanırken siyahlar arasında fark görülmemiştir. Beyaz erkekler daha çok endişeli bağlanmayı, kadınlar ise daha çok kaçınma bağlanma stillerini kullanmaktadır. Siyah insanlar beyaz insanlara göre daha düşük depresyon ve anksiyete ve daha yüksek öz-yeterliğe sahiptirler. Bağlanma stillerinde ırksal farklılığa bakıldığında siyah insanların daha çok güvenli bağlanma stiline, beyaz insanların daha çok endişeli bağlanma stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Ohannessian, Lerner, Lerner ve Eye (1999) ergenlerde anksiyete ve depresyonda cinsiyet farkının tahmin edilmesinde kişisel yeterliğin etkisini incelemişlerdir. Çalışmada kişisel yeterliğin ergenlik esnasında anksiyete ve depresyonun cinsiyete göre farklılaşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. 6. ve 7. sınıf erkeklerin kızlardan daha yüksek yeterlik gösterdiklerini, özellikle 7. sınıfta erkeklerin kızlara göre daha az depresyon ve anksiyete belirtisi gösterdiklerini saptamışlardır.

Muris (2002) normal ergen örnekleminde depresyon ve anksiyete bozukluğu belirtilerinin öz-yeterlik ile ilişkisini incelemiştir. Düşük öz-yeterliğe durumluk anksiyete/nörotizm, anksiyete ve depresyon semptomlarının yüksek seviyede eşlik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öz-yeterliğin alt boyutları anksiyete problemlerinin özel tipleri ile oldukça ilişkilidir. Sosyal öz-yeterliğin sosyal anksiyete ile akademik öz-yeterlik, okul fobisi ve duygusal öz-yeterliğin genelleştirilmiş anksiyete, panik bozukluk ve somatik belirtiler ile kuvvetli derecede ilişkili olduğunu saptamıştır. Duygusal öz-yeterlik anksiyete ve depresyonla kuvvetli derecede ilişkilidir. Düşük duygusal öz-yeterlik duygusuna yüksek seviyede anksiyete ve depresyon eşlik etmektedir. Ayrıca kızların erkeklerden daha düşük duygusal öz-yeterlik sergilediklerini; fakat yüksek düzeyde anksiyete ve depresyon belirtisi gösterdiklerini belirtmiştir.

Mercer (2004) öğrenme güçlüğü çeken ergenlerin depresyon ve anksiyete semptomları ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında depresyon ile sosyal öz-yeterlik ve anksiyete ile duygusal öz-yeterlik arasında negatif ilişki saptamıştır. Depresyonun hem akademik hem de yazma öz-yeterliği ile son derece zayıf negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Öz-yeterlik depresyon ve anksiyetenin akademik alandan daha çok (akademik öz-yeterlik) duygusal alanla ilişkili olduğuna işaret etmiştir.

Muris, Mayer, Lint ve Hofman (2008) çocuklarda dikkat kontrolü ve psikolojik semptomları inceledikleri çalışmalarında dikkat kontrol seviyesi yükseldikçe duygusal öz-yeterliğin de yükseldiğini, duygusal öz-yeterliğin anksiyete ve depresyon gibi duygusal problemlerle ilişkili bulunurken davranışsal problemlerle daha az ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Bandura, Adams, Hardy ve Howells (1980) öz-yeterlik teorisinin genellenebilirliğini test ettikleri araştırmalarında katılım modelleme, yaşam modelleme, bilişsel modelleme ve duyarsızlaştırma yoluyla öz-yeterlik artırılarak korkuların azaltılabileceği belirtmişlerdir.

Bandura ve arkadaşları (1985) stresörlere karşı başa çıkma öz-yeterliğinin işlevini inceledikleri çalışmalarında başa çıkma yeterlik algısının fobik obje ile etkileşimin tehlikeli olarak algılanıp algılanmadığını belirlediğini bulmuşlardır. İnsanlar fobik objeyi potansiyel bir tehlike olarak algılayıp iletişimde bulunurlarsa onlar fobik objenin kontrol edilemez olduğuna inanırlar; fakat objeyi bir tehlike olarak algılamadan iletişimde bulunurlarsa objeyi kontrol edebileceklerine inanırlar. Ayrıca katılım modellemenin yeterlik algısını güçlendirmek için bir araç olarak hizmet edebileceğini belirtmişlerdir.

Gaudiano ve Herbert (2006) sosyal anksiyete bozukluğu yaşayan ergenlerin sosyal durumlarda öz-yeterliğin etkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal anksiyetenin düşük öz-yeterlik ve sosyal durumlarda zayıf performans gösterme ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca sosyal öz-yeterlikteki değişimin tedavi sonrası sosyal anksiyete belirtilerindeki değişimle güçlü derecede ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Mills, Pajares ve Herron (2006) öz-yeterlik, anksiyete ve onların okuma ve yazma becerisi ile olan ilişki ve anksiyetenin yeniden değerlendirilmesinin incelendiği çalışmada okumaya yönelik yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa okuma becerilerinin de o derecede yükseldiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin Fransızca okuma öz-yeterliğini okuma becerileri ile pozitif, okuma anksiyetesi ile ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Dinleme öz-yeterliğinin sadece erkeklerde dinleme becerileri ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Landon, Ehrenreich ve Pincus (2007) klinik ve klinik olmayan, ergenlerin öz-yeterliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalarında, klinik anksiyeteli ergenlerde genel öz-yeterlik ile anksiyete semptomları arasında zayıf ilişki bulmuşlardır. Öz-yeterliğin alt boyutlarından sadece düşük duygusal öz-yeterlik ile anksiyete arasında önemli ilişki saptanmıştır. Klinik anksiyeteli ergenlerin normal ergenlere göre duygusal öz-yeterlik düzeyleri daha düşüktür. Klinik anksiyeteli kızların erkeklere göre daha düşük duygusal öz-yeterliğe ve yüksek anksiyete-nörotizm seviyesine sahip olduğu saptanmıştır.

Cheng ve Westwood (2007) Hong Kong'daki ilkökul öğrencilerinin okul başarısı, kişisel endişe ve öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin endişe düzeyleri ile okul başarısı ve öz-yeterlik arasında negatif ilişki olduğunu saptamışlardır.

Bacchini ve Magliula (2003) ergenlik döneminde benlik imajı ve öz-yeterliği inceledikleri çalışmalarında birçok ergenin kendilerini olumlu terimler ile sunduğunu ve özel gelişimsel görevlerin üstesinden gelebilmek için iyi bir kapasiteye sahip olduklarını belirtmiştir. Ergenlikteki benliğin farklı boyutları sosyal ve kişiler arası ilişkiler ile ilgili "Yetenek" algısı ve iyi olma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Erkekler kız öğrencilere göre daha iyi benlik imajına sahiptirler. Kızların akademik ve öz-düzenleme yeterlikleri erkeklerden daha iyidir; fakat duygusal öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

McKenzie (1999) ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öz-yeterlik ile benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erkeklerin benlik saygısı kızların benlik saygısından daha yüksektir. Öğrencilerin öz-yeterliklerinde cinsiyete göre herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Smith (2007) son ergenlikte öz-yeterlik ve benlik saygısı üzerinde ailenin etkisi ve bu faktörlerin kolej uyumunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Otoriter ailelerin çocukların diğer ailelerin çocuklarına göre daha düşük benlik saygısına ve öz-yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Genel öz-yeterlik ve benlik saygısı öğrencilerin koleje uyumunu etkilemektedir. Yüksek düzeyde genel ve sosyal öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin, düşük düzeyde genel ve sosyal öz-yeterliğe sahip olanlara göre daha az duygusal problem yaşadıkları ve okula yönelik daha iyi davranışsal uyum sağladıkları saptanmıştır.

Willemsse (2008) ergenlerde saldırganlık ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel öz-yeterlik ile saldırganlık arasında önemli derecede negatif ilişki

olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen, duygusal öz-yeterlik ile sözel saldırganlık ve hostilete arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Erkekler kızlardan daha yüksek fiziksel saldırganlık gösterirlerken kızlar daha yüksek hostilete göstermektedirler. Hostilite akademik öz-yeterlik ile negatif, duygusal öz-yeterlik ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca kızların hem genel hem de akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve istatistiksel yöntemlere ait açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel ve ilişkisel yönetime dayanmaktadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarken ilişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. (Büyüköztürk ve diğer., 2009: 21-22). Betimsel araştırma yöntemi incelenmesi hedeflenen grubun özelliklerini ortaya koymakla birlikte bu özelliklerin gruba ait başka özelliklerle olan ilişkileri ortaya koymada yetersizdir (Elmes, Kantowitz ve Roediger, 2003: 89). Betimsel araştırma yöntemlerinin bu sınırlılığını (Mitchehell ve Jolley, 2001: 427) aşmak amacıyla araştırma kapsamında ilişkisel yöntem de kullanılmıştır. Ergenlerin öz-yeterlikleri belirli bağımsız değişkenlere göre incelendiği için bu araştırma betimsel araştırma türüne girerken; ergenlerin öz-yeterlik düzeyleriyle psikolojik semptomlar arasındaki ikili ilişkilerde incelendiği için araştırma aynı zamanda da ilişkisel yönetime dayalı bir araştırmadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören

öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örnekleme yöntemi, araştırmacıya hedefindeki kitleyi belirli özellikleri açısından sınırlandırarak sadece hedefindeki özellikleri içeren katılımcıları örnekleme dâhil etmesine olanak veren bir örnekleme yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2008: 114).

Örnekleme sonucunda 2008-2009 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında İzmir ili, Buca ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeyden geldiği Buca Rehberlik Araştırma Merkezince onanan ikisi alt, ikisi orta ve ikisi üst sosyo-ekonomik düzeyde olmak üzere toplam altı farklı ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 706 (%56,5) ilköğretim öğrencisiyle; iki genel lise, bir Anadolu lisesi, iki meslek lisesi ve bir güzel sanatlar lisesi olmak üzere altı ortaöğretim kurumunun 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına devam eden 544 (%43,5) öğrenci olmak üzere 1250 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği**

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 14–17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Öz-yeterliğin üç boyutunu temsil ettiği varsayılan ölçeğin birinci alt boyutu olan *sosyal öz-yeterlik*, ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçerken; ikinci alt boyut olan *akademik öz-yeterlik* ise ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarıya ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili ölçümlerdir. Ölçeğin son alt boyutu olan *duygusal öz-yeterlik* ise ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı ölçmektedir. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçeğin her alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise ergenin öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin özgün formunun geliştirilme çalışması Muris (2001) tarafından Hollanda'da yaşları 14 ile 17 arasında 330 (140 erkek ve 190 kız) öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmacı 24 madde ile yürüttüğü yapı geçerliği çalışmasında faktör analizi sonucunda hiçbir alt faktöre girmediğini belirlediği üç maddeyi ölçekten çıkarmıştır. Üç faktörü destekleyen Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin 21 maddelik versiyonu ile ilgili açıklayıcı faktör analizinin toplam açıklanan varyansı %56.70 olarak rapor etmiştir. Üç faktör arasındaki korelasyonlar .17 (sosyal ve akademik öz-yeterlik) ile .41 (duygusal ve akademik öz-yeterlik) arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık çalışması sonucunda araştırmacı Cronbach Alfa katsayısını genel öz-yeterlik için .88, sosyal öz-yeterlik için .85, akademik öz-yeterlik için .88 ve duygusal öz-yeterlik için .88 olarak saptamıştır (Muris, 2001; Muris, 2002).

Ölçeğe ait ikinci çalışma Muris (2002) tarafından Belçika'da 12 ile 19 yaşları arasındaki 596 öğrenci ile yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi üç faktörlü durumu destekleyerek açıklanan toplam varyans %52,3 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmaya ait elde edilen Cronbach Alfa katsayısı sosyal öz-yeterlik için .82, akademik öz-yeterlik için .84, duygusal öz-yeterlik için .86 ve son olarak da genel öz-yeterlik için .90 olarak belirtilmiştir (Muris, 2002). Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği yurt dışında birkaç araştırmaya da konu olmuştur. Bu araştırmalardan birinde ölçeğin ABD'de uyarlama çalışması yapılmıştır (Suldo ve Shaffer, 2007). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları .74 (sosyal öz-yeterlik), .86 (akademik öz-yeterlik) ve .80 (duygusal öz-yeterlik) olarak rapor edilmiştir.



### 3.3.1.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği daha önce Çelikkaleli, Gündoğdu ve Esen, (2006) tarafından “Ergenlerde yetkinlik beklentisi” olarak 731 lise öğrencisi ile Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda araştırmacılar ölçeğin toplamı için Cronbach Alfa katsayısını .78, sosyal öz-yeterlik için .71, akademik öz-yeterlik için .64 ve duygusal öz-yeterlik için .69 olarak tespit etmişlerdir. Yapılan faktör analizi sonucunda 24 maddelik ölçeğin Türkçe formunun 23 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 8 maddesi akademik yetkinlik beklentisi; 8 maddesi sosyal yetkinlik beklentisi ve 7 maddesi de duygusal yetkinlik beklentisi olarak adlandırılan faktörler altında toplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmadığı için hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencilerini kapsayacak şekilde ölçeğin yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

### 3.3.1.2. Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ölçek uyarlama çalışmasında ilk olarak Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğini geliştiren Muris ile iletişime geçilerek ölçeğin kullanımı için izin istenmiştir. Ölçeğin İngilizce formu, İngilizce ve Türkçeyi iyi derecede bilen dört dil uzmanı olan akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Doktora düzeyindeki dört dil uzmanının Türkçeye çevirdikleri ölçek tek forma dönüştürülmüştür. Oluşturulan Türkçe form dört dil uzmanına verilerek tekrar İngilizceye çevirtilmiştir. Çeviri sonrasında ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formuna yakın olduğu görülmüştür. Daha sonra ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları İngilizceyi iyi düzeyde bilen en az doktora seviyesinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında dört akademisyene verilerek ölçek maddelerinin Türkçeye uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşü alınmıştır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe formu 50 ilköğretim ve 50 ortaöğretim olmak üzere 100 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan tepkiler sonucunda, ölçeğin özgün formundaki Likert tipi “1= Hiç, 5= Çok iyi” şeklindeki derecelendirme anlaşılmadığı için psikolojik danışmanlık ve rehberlik

alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak cevap seçeneklerinde “1= hiç, 2= biraz, 3= oldukça iyi, 4= iyi ve 5= çok iyi” olarak değişiklik yapılmıştır.

Ölçeğin dil açısından eşdeğerliliğini sınamak için 2008–2009 bahar döneminde İngilizceyi ve Türkçeyi iyi bilen Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta eğitim gören 69 öğrenciye iki hafta arayla önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Ölçeğin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyonlar**

Faktör	Uygulama	$\bar{x}$	ss	<i>r</i>
Akademik Öz-yeterlik	Türkçe form	25,66	4,30	.93*
	İngilizce form	25,20	4,07	
Sosyal Öz-yeterlik	Türkçe form	27,42	4,20	.94*
	İngilizce form	27,23	4,28	
Duygusal Öz-yeterlik	Türkçe form	23,60	5,25	.91*
	İngilizce form	23,49	4,53	
Genel Öz-yeterlik	Türkçe form	75,70	9,80	.95*
	İngilizce form	75,93	9,34	

\*  $p < ,01$

Yapılan analiz sonucunda Türkçe ve İngilizce formlar arasında ölçeğin geneli için .95 ve alt faktörleri arasında akademik öz-yeterlik .93, sosyal öz-yeterlik .94 ve duygusal öz-yeterlik .91 ( $p < ,01$ ) düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Sonuçlara bakılarak dil eşdeğerliliği açısından ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğer olduğu görülerek ölçeğin yapı geçerliği çalışmasına geçilmiştir.

### 3.3.1.3. Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kota örnekleme ile belirlenmiştir. Örnekleme, 2008-2009 eğitim öğretim yılında

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir ili Buca ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeyden geldiği öngörülen ve ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 461 ilköğretim öğrencisi ile genel, Anadolu, meslek ve güzel sanatlar lisesinin 9, 10, 11. sınıfına devam eden 472 lise öğrencisi olmak üzere 933 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgi tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Örneğine Ait Kişisel Bilgiler**

Sınıf Düzeyi	Kız		Erkek		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>6. Sınıf</b>	96	10,3	83	8,9	179	19,2
<b>7. Sınıf</b>	93	10	69	7,4	162	17,4
<b>8.Sınıf</b>	58	6,2	62	6,6	120	12,8
<b>9.Sınıf</b>	70	7,5	59	6,3	129	13,8
<b>10. Sınıf</b>	103	11	88	9,5	191	20,5
<b>11. Sınıf</b>	91	9,8	61	6,5	152	16,3
<b>Toplam</b>	511	54,8	422	45,2	933	100,0

Ergenlerin %54,8’i kız ( $n= 511$ ), %45,2’si ise erkek ( $n= 422$ ); % 19,2’si 6. sınıf ( $n=179$ ), % 17,4’ü 7. sınıf ( $n=162$ ), % 12,8’i 8. sınıf ( $n=120$ ), % 13,8’i 9. sınıf ( $n=129$ ), % 20,5’i 10. sınıf ( $n=191$ ), % 16,3’ü 11. sınıfta ( $n=152$ ) öğrenim görmektedir.

### 3.3.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapı geçerliği çalışmasının ilk aşamasında ölçeğin maddelerinin hangi faktör yükleri altında toplandığını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, araştırmacının incelediği değişkenleri ilgili faktörler altında toplamasına olanak veren istatistiksel bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı faktör analizinden önce ölçeğin maddelerinin varsayımsal kriterleri karşılama dereceleri incelenmiştir. Tüm

maddelerin normal dağıldığı, doğrusallık gösterdiği görülmüştür. Aykırı değerler saçılma tablolarıyla incelenerek analize alınmadan önce çıkarılması gereken herhangi bir aykırılık (outliers) olmadığı belirlenmiştir. Boş veri analizi için alınan frekans tabloları incelendiğinde veri setinde boş veri olmadığı tespit edilmiştir. Temel bileşenler analizi için çoklu bağıntı (multicollinearity) kriterinin aranmasına gerek olmadığı için bu kriter incelemeye alınmamıştır (Coakes, 2005). Tabachnick ve Fidell (2007) faktör analizi için en az 300 katılımcıdan veri toplanması gerektiğini belirtmektedirler. Uyarılama çalışması 933 katılımcı üzerinden yürütüldüğü için katılımcı sayısının yeterli olduğu belirlenerek araştırma verisinin varsayımsal kriterlerinin hepsini karşıladığı kabul edilerek faktör analizine geçilmiştir. Ayrıca veri setinin faktör analizine uygunluğu için hesaplanan Kaiser Meyer Olkin (KMO) .89 olarak bulunmuştur. Leech, Barret ve Morgan (2005) .70'in üzerinde olan KMO değerinin her faktör altındaki maddenin analiz için yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuç verinin açımlayıcı faktör analizi için mükemmel oranda yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett Spehericity testi  $\chi^2$  değeri 4896,09 ( $p < 000$ ) olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için Barlett Spehericity testinin .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması gerekmektedir (Leech, Barrette ve Morgan, 2005).

Açımlayıcı faktör analizi için hangi döndürme tekniğinin kullanılacağını belirlemek için öncelikle faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin faktörleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlendiği için temel bileşenler analizinde oblik döndürme tekniği kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 3'te açımlayıcı faktör analizi sonuçları sunulmaktadır. Öz-yeterlik ölçeğinin orijinal hali 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunun için temel bileşenler analizinde oblik döndürme faktör çözümlemesi işlemi 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Bazı araştırmacılar (Green ve Salkind, 2008) tarafından, oblik döndürmenin dik döndürmeye oranla yorumlanmasının daha güç olduğu düşünüldüğü için, daha az kullanıldığı belirtilmekle birlikte faktörler arasında anlamlı ilişkilerin olması durumunda oblik döndürme yapılması gerektiği sıklıkla savunulmaktadır (Field, 2005; Hair ve diğer., 2006; Tabacnick ve Fidell, 2007).

**Tablo 3**  
**Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktör Yükleri**

Madde no	$h^2$	Döndürme sonrasında yük değeri		
		Faktör 1 Akademik öz-yeterlik	Faktör 2 Sosyal öz- yeterlik	Faktör 3 Duygusal öz- yeterlik
Madde 6	,594	,770		
Madde 12	,553	,742		
Madde 15	,561	,738		
Madde 9	,543	,733		
Madde 17	,454	,672		
Madde 3	,476	,671		
Madde 20	,446	,651		
Madde 5	,446		,666	
Madde 18	,440		,652	
Madde 1	,330		,567	
Madde 16	,327		,565	
Madde 13	,313		,548	
Madde 7	,305		,501	
Madde 10	,340		,394	
Madde 14	,612			,774
Madde 2	,487			,697
Madde 19	,422			,629
Madde 8	,420			,624
Madde 4	,381			,614
Madde 21	,375			,611
Madde 11	,376			,598
Açıklanan varyans		% 25,51	%10,49	%7,64

Açıklanan toplam varyans = %43,74

Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu saptanmıştır. Alt faktörlere bakıldığında akademik öz-yeterlik %25,51, sosyal öz-yeterlik %10,49 ve duygusal öz-yeterlik %7,64'tür. Toplam açıklanan varyans oranının ölçek maddelerinin yerleştiği faktörler için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise .612 ile .305 arasında hesaplandıkları görülmüştür. Hesaplanan faktör yüklerinin .30 ile .40 arasında olmasının kabul edilebilir olduğu ancak düşük olan bu yüklerin örneklemin yeteri kadar olmamasından veya değişken sayısının az

olmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Hair ve diğer., 2006). Uyarlama çalışması için örneklemin yeterli olduğu ( $n>300$ , Tabachnick ve Fidell, 2007) ve faktörün altına girmesi gereken minimum 3 değişkenin olması gerektiği koşulu karşılandığı gözlenmiştir. Ölçeğin orijinal formuna dönüldüğünde ise benzer maddelerin benzer faktör yüklerine sahip olduğu görülmüştür. Böylece oblik döndürme sonrasında 3 faktörde belirlenen maddelerin öz değerlerinin .30'dan büyük olması durumunda ilgili maddelerin faktörlerin altına girebileceği görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonunda Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması İngilizce aslındakine benzer şekilde 21 maddeden ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik ölçeğinin orijinal çalışmasında 3 faktör arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Bunun için açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

**Tablo 4**  
**Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrasında Faktörler Arasındaki İlişkiler**

Öz-yeterlik Boyutları	AÖY	SÖY	DÖY	GÖY
Akademik Öz-yeterlik (AÖY)	1			
Sosyal Öz-yeterlik (SÖY)	,37*	1		
Duygusal Öz-yeterlik (DÖY)	,37*	,38*	1	
Genel Öz-yeterlik (GÖY)	,77*	,72*	,79*	1

\*  $p < ,001$

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında duygusal öz-yeterliğin sosyal öz-yeterlik ( $r= .38$ ) ve akademik öz-yeterlik ile ( $r= .37$ ) sosyal ve akademik öz-yeterlik arasında korelasyonun ( $r= .37$ ) olduğu bulunmuştur.

### 3.3.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bir çerçeveyi analiz etmede kullanılan ve bir kültürde geliştirilen bir ölçeği başka bir kültürde uyarlamada sıklıkla başvurulan

güçlü bir istatistik yöntemidir. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi yöntemine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını geçerli kabul edebilmek için modele ait uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik göstermesi gerekmektedir. Modelin uygunluğunu incelemeye kullanılan birçok indeks bulunmaktadır. Sıklıkla kullanılan ve LISREL'in çıktıları arasında yer alan uyum iyiliği indeksleri; ki kare uyum testi (chi-square goodness), uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index, GFI), standartlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), görel uyum indeksi (relative fit index, RFI), orantılı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), ortalama hataların karekökü (root mean square residuals, RMSR), fazlalık uyum indeksi (incremental fit index, IFI), ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) indeksleridir. Her ne kadar modelin yeterliği için ki-kare, CFI ve RMSEA'nın uyumlu çıkmasının yeterli olduğu belirtilse de (Hair ve diğer., 2006) uyarılma çalışmasında tüm indeksler kontrol edilmiştir. Aşağıda doğrulayıcı faktör analizi için uyum iyiliği indeks değerleri yer almaktadır. Uyum iyiliği indeksleri için; GFI, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin .90'dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumun olduğu, değerlerin 0'a yaklaşmasının kötü, 1'e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği, RMSR ve RMSEA'nın ise .05'den küçük olmasının iyi bir fit değeri, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliğini, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ise 5'in altında olmasının iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2005; Hair ve diğer., 2006; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

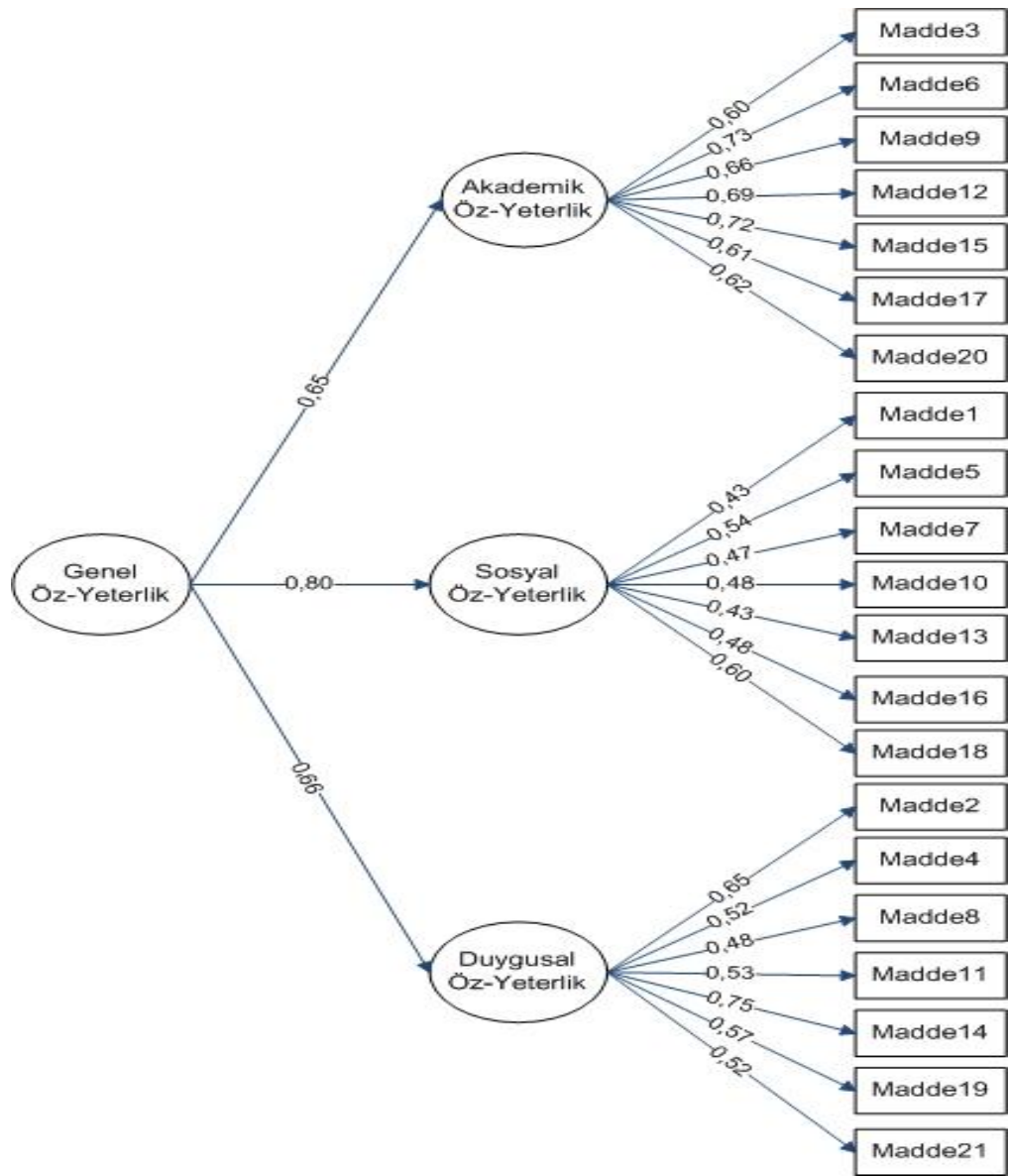
**Tablo 5**  
**Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli Uyum İyiliği İndeksleri**

$\chi^2$	sd	GFI	NFI	RFI	CFI	RMSR	IFI	RMSEA
614.68	186	0.94	0.95	0.94	0.96	0.066	0.96	0.049

Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde (Tablo 5); ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ( $614,68/186= 3.305$ ) 5'in altında yeterli düzeyde bir değerde; GFI, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin .90'dan, RMSR'nin

0,8'den ve RMSEA'nın ise .05'den küçük olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi modeli için elde edilen uyum iyiliği sonuçları incelendiğinde indekslerin analiz için yeterli düzeyde değerlere sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda ölçeğin faktörleri ve maddelerine ilişkin standartlaştırılmış parametre tahminlerinin yer aldığı model sunulmuştur.

**Tablo 6**  
**İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli**





Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği toplam puanı alınabilen ve üç alt faktörlü olan bir ölçme aracı olduğu için ikinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (Second order confirmatory factor analysis) yapılması uygun görülmüştür. Şimşek (2007) doğrulayıcı faktör analizin’de teori oluşturma veya test etme amacına vurgu yaparak doğrulayıcı faktör analizinde ikinci düzeydeki analizin birinci düzey analize oranla daha anlam taşıdığını belirtmektedir. Tablo 6’da LISREL’den elde edilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış parametre değerleri incelendiğinde hiçbir parametrenin 1’in üzerinde olmadığı gözlenmektedir. Akademik öz-yeterlik için belirlenen referans değişken olan madde 6’ya ilişkin parametre değeri .73, sosyal öz-yeterlik için referans değişken olarak belirlenen madde 5’e ilişkin parametre değeri .54 olarak belirlenirken duygusal öz-yeterliğe ilişkin referans değişken olarak belirlenen madde 14’e ait parametre değeri ise .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ilişkin tüm maddelerin standartlaştırılan parametre değerlerinin .43-.75 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerlere bakıldığında Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin, yapı geçerliği sonuçlarına dayanarak çocukların toplam öz-yeterlik düzeyleriyle akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeylerini belirlemede kullanılacak bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### 3.3.1.3.3. Ölçüt-bağımlı Ölçek Geçerliği

Test puanlarının belirlenen bir veya birkaç dış ölçütle ilişkisini inceleyen geçerlik tekniğine ölçüt-bağımlı geçerlik denilmektedir (Büyüköztürk, 2005: 168). Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliğine bakmak için benzer ölçek kullanılarak testin geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ölçüt-bağımlı geçerliği Schwarzer ve Jerusalem (1979) tarafından geliştirilen lise öğrencileri için Piko, Gibbons, Luszczynska, Teközel (2002) ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için Vardarlı (2005) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Genel Öz-yeterlik Ölçeği ölçüt olarak alınmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur.

### 3.3.1.3.3.1. Genel Öz-yeterlik Ölçeği

Ralf Schwarzer ve Matthias Jerusalem, Genel Öz-yeterlik Ölçeği'ni 1979 yılında Almanca olarak geliştirmişlerdir. 1993 yılında aynı araştırmacılar tarafından ölçeğin İngilizce versiyonu geliştirilmiş, ölçek daha sonra çeşitli araştırmacılar tarafından 26 dile çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Ölçek, algılanan öz-yeterlik hakkında genel bir değerlendirme yapmak amacıyla tasarlanmıştır. 12 yaş ve üzeri bireylere uygulanan ölçek, 10 maddeden oluşmaktadır. 23 ülkede yapılan çalışmalarda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı değerlerinin .76 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin orijinal geçerlik çalışmalarında faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçek tek boyutludur. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmalarında öz-yeterliğin olumlu duygulanım, iyimserlik ve iş doyumunu ile pozitif; depresyon, anksiyete, stres, tükenmişlik ve sağlık sorunları ile negatif ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

Ölçek, Türkçeye Teközel tarafından çevrilmiş ve ilk kez Piko, Gibbons, Luszczyńska ve Teközel (2002) tarafından Macar, Polonyalı, Türk ve Amerikalı lise öğrencileri ile yürütülen ve sigara içme davranışının öz-yeterlik, gelecek yönelimi, sosyal karşılaştırma, saldırganlık ve yaşam doyumunu ile ilişkisinin incelendiği araştırma kapsamında İzmir'deki genel liselerde öğrenim gören 626 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada Türk örneklem grubu için ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .82 olarak saptanmıştır.

Vardarlı'nın (2005) Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin ilköğretim II. kademe öğrencilerine yönelik geçerlik çalışması tesadüfi yolla seçilmiş 92 öğrenci ile "Yapı geçerliği" yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek ve ölçek maddelerinin öz-yeterlik değişkenini tek bir boyutta ölçüp ölçmediğini saptamak amacıyla "Faktör analizi" kullanılmıştır.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizinde, maddelerin öz değerleri 1.00'in üzerinde olan iki faktöre dağıldığı ve bu faktörlerin varyansın %59'unu açıkladığı görülmektedir. Maddelerin birinci faktördeki faktör yükleri ve

açıklanan varyans, Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin orijinali ile tutarlı olarak tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ölçeğin yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Vardarlı (2005) Genel Öz-yeterlik Ölçeği ilköğretim II. kademe öğrencilerine yönelik güvenilirlik çalışması test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleri olmak üzere iki yöntemle yapılmıştır. Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlılığını saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu durum Genel Öz-yeterlik Ölçeğinin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “*test-tekrar test*” yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışması için ölçek iki hafta ara ile 89 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arası ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon yöntemiyle hesaplanmış ve iki uygulama aralarında .70 düzeyde ilişki bulunmuştur.

Genel Öz-yeterlik Ölçeği, 10 maddeden oluşan ve genel olarak bireyin zorluklar ile baş etme konusunda kendisini ne derece yeterli algıladığını değerlendirmeye yönelik ifadelerin yer aldığı 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, bireyin her bir maddenin karşısında bulunan “Hiç doğru değil”, “Çok az doğru”, “Biraz doğru” ve “Tümüyle doğru” seçeneklerinden kendine uygun olanı seçmesi yoluyla uygulanmaktadır. Genel Öz-yeterlik Ölçeği, “Hiç doğru değil” seçeneğine 1 (bir), “Çok az doğru” seçeneğine 2 (iki), “Biraz doğru” seçeneğine 3 (üç) ve “Tümüyle doğru” seçeneğine 4 (dört) puan verilerek puanlanmaktadır. Genel Öz-yeterlik Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 10'dur. Bireyin puanının yüksek olması kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

#### **3.3.1.4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması**

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler incelendiğinde akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal

öz-yeterlik için .78 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin genelinde olduğu gibi tüm alt boyutlarının da ait oldukları faktörleri ölçmede kararlılık gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 7**  
**Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları**

Faktörler	Uygulama	$\bar{x}$	ss	<i>r</i>
Akademik Öz-yeterlik	Birinci uygulama	25,92	5,23	,89*
	İkinci uygulama	25,97	5,14	
Sosyal Öz-yeterlik	Birinci uygulama	28,09	3,81	,75*
	İkinci uygulama	27,93	3,82	
Duygusal Öz-yeterlik	Birinci uygulama	24,75	5,27	,83*
	İkinci uygulama	24,68	5,47	
Genel Öz-yeterlik	Birinci uygulama	78,76	11,55	,88*
	İkinci uygulama	78,59	11,71	

\*  $p < .01$

Ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenirlilik çalışması, 99 (%46,48) ilköğretim ve 114 (%53,52) lise öğrencisi olmak üzere 213 katılımcı üzerinde iki hafta arayla ölçeğin uygulanması ile elde edilmiştir. Tablo 7'deki test tekrar test sonucuna göre ölçeğin tüm faktörleri için birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür ( $r = ,75- ,89$ ). Ölçeğin birinci ve ikinci uygulamalarının yüksek korelasyon sonuçlarına bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.1.5. Madde Analizi

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin madde analizleri, madde toplam korelasyonlarına ve %27'lik üst-alt grup maddelerinin arasındaki farklara bakılarak incelenmiştir.

**Tablo 8**  
**Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Madde Toplam Korelasyonları ve %27'lik**  
**Alt-Üst Grup Karşılaştırma Sonuçları**

<b>Maddeler</b>	<b>r<sub>jx</sub></b>	<b>t</b>
Madde 1	.53	10,98*
Madde 2	.45	19,34*
Madde 3	.47	17,45*
Madde 4	.46	14,27*
Madde 5	.44	11,16*
Madde 6	.50	17,56*
Madde 7	.45	17,14*
Madde 8	.43	13,46*
Madde 9	.45	16,11*
Madde 10	.43	16,62*
Madde 11	.48	16,85*
Madde 12	.52	18,55*
Madde 13	.46	12,08*
Madde 14	.51	21,17*
Madde 15	.57	20,21*
Madde 16	.53	11,44*
Madde 17	.47	17,65*
Madde 18	.43	13,63*
Madde 19	.46	17,97*
Madde 20	.51	18,80*
Madde 21	.43	13,43*

Tablo 8 incelendiğinde Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin madde toplam korelasyonlarının .43 ile .57 arasında değişiklik gösterdiği gözlenmektedir ( $p < .001$ ). Tüm madde toplam korelasyonlarının .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda anketin tüm maddelerinin ayırt edicilik özelliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca %27'lik alt-üst grup madde karşılaştırmaları için kullanılan *t*-testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı çıkmıştır ( $p < .001$ ). Bu nedenle de anketin tüm maddelerinin çocukların öz-yeterlik düzeylerini ölçmede ayırt edicilik değeri taşıdığı söylenebilir.

### 3.3.2. Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Kısa Semptom Envanteri, Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş 53 maddelik kendini değerlendirme türü bir envanterdir (akt. Şahin ve Durak, 1994). Kısa Semptom Envanteri, SCL-90-R (Ruhsal Belirti Tarama Envanteri) ile yapılan çalışmalar sonucunda elde edilmiştir. SCL-90-R'nin (Ruhsal Belirti Tarama Envanteri) 9 faktöre dağılmış 90 madde arasından her faktörde en yüksek yükü almış 53 madde seçilmiş ve 5-10 dakikada uygulanabilen benzer yapıda kısa bir ölçek elde edilmiştir.

Kısa Semptom Envanteri aynen SCL-90-R'deki gibi 9 alt ölçek, ek maddeler ve 3 global indeksten oluşmaktadır. Türk örneklemi üzerinde Şahin ve Durak (1994) tarafından yapılan üç ayrı çalışmada ölçeğin toplam puanından elde edilen Cronbach Alfa katsayıları .96 ve .95, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .55 ile .86 arasında değişmektedir.

Kısa Semptom Envanteri'nin ölçüt bağımlı geçerlikle ilgili yapılan üç ayrı çalışma sonucunda envanterin alt ölçeklerinin ve üç global indeks puanlarının Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile -.14 ve -.34 arasında, Boyun Eğicilik Ölçeği ile .16 ve .42 arasında, Strese Yatkınlık Ölçeği ile .24 ve .36 arasında, UCLA-Yalnızlık Ölçeği ile .34 ile -.57 arasında, Beck Depresyon Envanteri ile ise .34 ve .70 arasında değişen korelasyonlar gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin madde geçerliğini belirleyebilmek amacıyla örneklem, Strese Yatkınlık Ölçeği'nden alınan puanlara göre "Strese yatkın" ve "Strese yatkın olmayan" şeklinde uç gruplara ayrılmış ve 53 maddenin yalnızca üç maddesinin (4, 8, 26) ayırıcılığının istatistik anlamlılık düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılan analiz sonrasında ise ölçeğin bu iki uç grubu anlamlı düzeyde ayırt edebildiği bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin anksiyete (12, 13, 28, 31, 32, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 47 ve 49. maddeler), depresyon (9, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 35, 37 ve 39. maddeler), olumsuz benlik (15, 21, 22, 24, 26, 34, 44, 48, 50, 51, 52 ve 53. maddeler), somatizasyon (2, 5, 7, 8, 11, 23,

29, 30 ve 33. maddeler) ve hostilite (1, 3, 4, 6, 10, 40 ve 41. maddeler) olmak üzere 5 faktörden oluştuğu bulunmuştur (Öner, 2006: 731).

Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından Kısa Semptom Envanteri, 11–18 yaş 597 ergen ile yapılan bir çalışmada ölçeğin faktör yapısına tekrar bakılmıştır. Kısa Semptom Envanteri'nin ergen yaş grubu için güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısının hesaplanması ile irdelenmiştir. Buna göre; ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının depresyon .78, anksiyete .84, olumsuz benlik .74, somatizasyon .71, hostilite .73 olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlaması cevaplara 0 ile 4 arasında değişen puanlar verilerek hesaplanır. Puan ranjı 0-212'dir (Şavaşır ve Şahin, 1997: 115).

### 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilgilerini toplamak için iki ayrı form kullanılmıştır. Bu formlarda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, kaç tane kardeşe sahip oldukları, yaşamının büyük bir bölümünü geçirmiş olduğu yerleşim yeri, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın bir işte çalışıp çalışmadığı, anne ve babanın birlikte ya da ayrı olup olmadığı, ailenin ekonomik durumu, lise öğrencileri için lise türü ve lisede seçmiş olduğu alan, çocuğun kendisine ait çalışma odasının olup olmadığı, okul başarısı, rehberlik servisinden yardım alıp almadığı ve yardım aldı ise yardım aldığı konulara ilişkin kişisel bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı altı ilköğretim ve iki genel lise, iki meslek lisesi, bir Anadolu lisesi ve bir güzel sanatlar lisesi olmak üzere on iki okulda yapılmıştır. Araştırmanın izni için ilk olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsünde bulunan etik kurula başvurulmuştur. Daha sonra İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama yapılacak okullar için valilik onayı alınmıştır. Uygulama yapılacak okulların müdürleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek onay alınan tarihlerde ölçekleri uygulamak için okullara gidilmiştir.

Uygulamaya başlanmadan önce okul rehber öğretmeni ile birlikte uygulama yapılacak sınıflara girilerek öğrencilere araştırmanın hangi amaçla yapıldığı, araştırmaya katılımın gönüllülüğü, ölçek sorularına içten ve samimi cevap vermenin önemi ve ölçekler doldurulurken dikkat edilecek hususlar ile ilgili kısa açıklama yapılmıştır. Cevaplar 1308 öğrenci tarafından yaklaşık 20–25 dakikada ölçekler üzerine işaretlendirilerek doldurulmuştur. Kişisel bilgi formunu ve ölçeklerin bazı maddelerini yanıtsız bırakan 58 öğrenciye ait veri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra sonuçlar SPSS programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

### **3.5. Veri Analiz Teknikleri**

Araştırma kapsamında toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilme sürecine alınmadan önce veri temizliği işlemleri gerçekleştirilmiştir (Meyers, Gamst ve Guarimo, 2006: 44; Tabachnick ve Fidell, 2007: 60–71). Öncelikle frekans tablolarıyla belirlenen hatalı kodlanmış veri değerleri araştırma formlarından kontrol edilerek düzenlenmiştir. Temizleme işlemi bittikten sonra verideki boş değerler (missing values) incelenmiştir. Araştırma verisindeki tüm değişkenlerde %5'ten daha az boş değere rastlanmamıştır. Daha sonra araştırma verisi her alt problem için parametrik teknikler için yeterlik gösterip göstermeme açısından incelenmiştir (Ho, 2006: 42–58). Parametrik istatistik tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testiyle incelenmiştir. İlgili alt problemlere ait değişkenlerin Kolmogorov Smirnov analizi sonucunda anlamlı çıkan değişkenlerde ( $p < ,05$ ) parametrik olmayan tekniklerinin kullanılmasına karar verilirken anlamsız çıkan sonuçlarda ise parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri incelenirken parametrik tekniklerden bağımsız örneklem için *t*-test (Independent samples *t*-test), tek yönlü varyans analizi



(Oneway Variance Analysis, ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (Pearson Correlation Analysis) yöntemleri kullanılırken, parametrik olmayan analizlerde ise Kruskall Wallis testi ve Mann Whitney *U* analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan analizlerin etki büyüklükleri de (effect size) incelenmiştir. Bağımsız örneklem için *t*-testi analize ait etki büyüklüklerinde Cohen *d* formülü kullanılarak (Green ve Salkind, 2008: 177) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanır. İşaretine bakılmaksızın Cohen *d*-değeri .2 (küçük), .5 (orta), .8 (geniş) etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2005: 44). Tek yönlü varyans analizine ait etki büyüklüklerinde SPSS çıktılarında yer alan  $\eta^2$  (eta kare) katsayısı kullanılmıştır. .01 (küçük), .6 (orta), .14 (geniş) etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2005: 44). Araştırmadaki ilişki düzeyleri ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarıyla incelenmiştir. Bu ilişki düzeyleri araştırılırken birinci tip hatayı (Type I) azaltmak amacıyla Bonferroni yaklaşımı ( $\alpha$ /ilişki sayısı) kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2008: 264). İlişkilere ait etki büyüklükleri ilgili ilişki düzeyinin karesi alınarak ( $r^2$ ) hesaplanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırma problemini ve probleme dayalı olarak oluşturulan araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde ilgili başlıklar ve alt başlıklar altında sunulmaktadır.

#### 4.1. Ergenleri Tanıtıcı Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik durumlarına ilişkin bilgiler tablo 9’da sunulmuştur. Ergenlerin %52,40’ının kız ( $n= 655$ ), %47,60’ının ise erkek ( $n= 595$ ) olduğu; %13,7’sinin ( $n=171$ ) 12 yaş, %16,7’sinin ( $n=209$ ) 13 yaş, %20,2’sinin ( $n=253$ ) 14 yaş, %12,3’ünün ( $n=154$ ) 15 yaş, %14,3’ünün ( $n=179$ ) 16 yaş, %14,3’ünün ( $n=179$ ) 17 yaş, %7,3’ünün ( $n=91$ ) 18 yaş, %1,1’inin ( $n=14$ ) 19 yaş grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Ergenlerin % 16,5’i 6. sınıf ( $n=206$ ), % 16,6’sı 7. sınıf ( $n=208$ ), % 23,4’ü 8. sınıf ( $n=292$ ), % 8,6’sı 9. sınıf ( $n=107$ ), % 17,1’i 10. sınıf ( $n=214$ ), % 10’u 11. sınıf ( $n=125$ ) ve % 7,8’i 12. sınıfta ( $n=98$ ) öğrenim görmektedir. Ergenlerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu incelendiğinde %51,1’inin 0–1000 TL ( $n=639$ ), %35,1’inin 1000–2000 TL ( $n=439$ ), %13,8’inin 2000 TL ve üzeri ( $n=172$ ) aylık kazanca sahip oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 9**  
**Ergenlerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf ve Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı**

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	655	52,4
	Erkek	595	47,6
Yaş	12	171	13,7
	13	209	16,7
	14	253	20,2
	15	154	12,3
	16	179	14,3
	17	179	14,3
	18	91	7,3
	19	14	1,1
Sınıf	6	206	16,5
	7	208	16,6
	8	292	23,4
	9	107	8,6
	10	214	17,1
	11	125	10,0
	12	98	7,8
Ekonomik Durum	0-1000	639	51,1
	1000-2000	439	35,1
	2000 ve üzeri	172	13,8

#### 4.2. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan bağımsız örneklemeler için *t*-testi analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10**  
**Ergenlerin Öz-yeterlik Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Kız	655	23,82	5,88	4,177	1248	,000*	,02
	Erkek	595	22,42	6,04				
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	655	26,35	4,98	3,314	1248	,001*	,19
	Erkek	595	25,39	5,29				
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	655	21,06	5,82	5,107	1248	,000*	,29
	Erkek	595	22,68	5,38				
Genel Öz-yeterlik	Kız	655	71,22	13,48	,964	1248	,335	-
	Erkek	595	70,48	13,96				

\*  $p < ,050$

Bağımsız örneklemeler için *t*-testi analizi sonucunda katılımcıların akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik alanlarının cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterdiği ancak katılımcıların genel öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgulara göre kızların ( $\bar{x}= 23,82$ , ss.= 5,88) erkeklere ( $\bar{x}= 22,42$ , ss.= 6,04) oranla akademik öz-yeterlikleri daha yüksektir ( $t_{1248}= 4,177$ ,  $p= ,000$ ,  $d= ,02$ ). Benzer bir sonuç da sosyal öz-yeterlik alanında elde edilmiştir. Kızların sosyal öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 26, 35$  ss.= 4,98) erkeklere ( $\bar{x}= 25, 39$ , ss.= 5,29) oranla anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{1248}= 3,314$ ,  $p= ,001$ ,  $d= ,19$ ). Araştırma sonunda ulaşılan diğer bir bulgu ise erkeklerin duygusal öz-yeterliğinin ( $\bar{x}= 22,68$ , ss.= 5,38) kızlara ( $\bar{x}= 21,06$ , ss.= 5,82) oranla daha yüksek olduğu bulgusudur ( $t_{1248}= 5,107$ ,  $p= ,000$ ,  $d= ,29$ ). Akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alanlarındaki cinsiyete dayalı farklılıklara ait etki büyüklükleri incelendiğinde akademik öz-yeterlik alanındaki farklılığa ait etki büyüklüğünün düşük ( $d= .02$ ) sosyal ( $d= .19$ ) ve duygusal ( $d= .29$ ) öz-yeterlik alanında elde edilen etki büyüklüklerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen son bulgu ise ergenlerin genel öz-yeterlik alanlarının cinsiyete göre önemli farklılık göstermemesidir ( $t_{1248}= ,964$ ,  $p= ,335$ ). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının ( $\bar{x}= 71,22$ , ss.=

13,48) erkeklerin genel öz-yeterlik ortalamalarından ( $\bar{x}$ = 70,48, ss.= 13,96) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Ergenliğin Farklı Dönemlerine Göre (Başlangıcında, Ortasında ve Sonunda) Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin öz-yeterliklerinin ergenliğin başında, ortasında ve sonundaki gruplarda cinsiyete göre önemli farklılık gösterip göstermemesi araştırmanın bir başka inceleme konusudur. Bu alt problemi inceleyebilmek için öncelikle “Ergenliğin farklı dönemlerine göre (başlangıcında, ortasında ve sonunda) ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu bağımsız örneklem için *t*-testi analiziyle incelenerek elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ergenlik dönemi, Ekşi'nin (1997) de belirttiği gibi 12–14 ergenliğin başlangıcı, 15–17 orta ergenlik ve 18 ve üzeri son ergenlik olarak ele alınmış ve bu yaş aralıklarından elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 11**

#### **Ergenliğin Başlangıcında Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Kız	191	26,48	5,88	2,185	378	,030*	,23
	Erkek	189	25,11	6,35				
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	191	27,29	4,78	2,531	378	,012*	,26
	Erkek	189	25,94	5,64				
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	191	22,86	5,94	1,047	378	,296	-
	Erkek	189	23,49	5,76				
Genel Öz-yeterlik	Kız	191	76,63	14,16	1,364	378	,173	-
	Erkek	189	74,53	15,80				

\*  $p < ,050$

Bağımsız örneklemeler için *t*-testi analizi sonucuna göre, ergenliğin başlangıcında katılımcıların akademik, sosyal öz-yeterlik alanlarında cinsiyete dayalı önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kızların akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 26,48, ss.= 5,88) erkeklere ( $\bar{x}$ = 25,11, ss.= 6,35) oranla önemli derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{378}$ = 2,185,  $p$ = ,030,  $d$ = ,23). Benzer olarak sosyal öz-yeterlik alanında da kızlara ait ortalamalar ( $\bar{x}$ = 27,29, ss.= 4,78) erkeklere ( $\bar{x}$ = 25,94, ss.= 5,64) göre önemli düzeyde yüksektir ( $t_{378}$ = 2,531,  $p$ = ,012,  $d$ = ,26). Ergenliğin başlangıcında akademik ve sosyal öz-yeterlik alanlarında cinsiyete dayalı farklılıklara ait etki büyüklükleri incelendiğinde orta düzeyde etkinin söz konusu olduğu görülmektedir. Ergenliğin başlangıcında duygusal öz-yeterlik puanlarında cinsiyete göre fark saptanmamıştır ( $t_{378}$ = 1,047,  $p$ = ,296). Ancak duygusal öz-yeterlik puanlarına bakıldığında erkeklerin ortalamalarının ( $\bar{x}$ = 23,49, ss.= 5,76) kızlardan ( $\bar{x}$ = 22,86, ss.= 5,94) daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak duygusal öz-yeterlikte olduğu gibi ergenliğin başlangıcında genel öz-yeterlik puanlarında da cinsiyete göre önemli farklılıklar olmadığı görülmüştür ( $t_{378}$ = 1,364,  $p$ = ,173). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının ( $\bar{x}$ = 76,63, ss.= 14,16) erkeklerden ( $\bar{x}$ = 74,53, ss.= 15,80) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 12**

**Ergenliğin Ortasında Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Kız	311	23,16	5,70	3,709	584	,000*	,31
	Erkek	275	21,46	5,41				
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	311	25,97	4,99	2,707	584	,007*	,23
	Erkek	275	24,85	5,00				
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	311	20,17	5,52	4,704	584	,000*	,39
	Erkek	275	22,26	5,18				
Genel Öz-yeterlik	Kız	311	69,30	12,65	,703	584	,482	-
	Erkek	275	68,56	12,66				

\* $p < ,050$

Bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda ergenliğin ortasındaki katılımcıların akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alanlarında cinsiyete dayalı önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kızların akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 23,16, ss.= 5,70) erkeklere ( $\bar{x}$ = 21,46, ss.= 5,41) oranla önemli derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{584}$ = 3,709,  $p$ = ,000,  $d$ = ,31). Benzer olarak sosyal öz-yeterlik alanında da kızlara ait ortalamalar ( $\bar{x}$ = 25,97, ss.= 4,99) erkeklere ( $\bar{x}$ = 24,85, ss.= 5,00) oranla önemli düzeyde daha yüksektir ( $t_{584}$ = 2,707,  $p$ = ,007,  $d$ = ,23). Duygusal öz-yeterlik alanında ise erkeklerin ortalaması ( $\bar{x}$ = 22,26, ss.= 5,18) kızların ortalamasından ( $\bar{x}$ = 20,17, ss.= 5,52) önemli düzeyde yüksektir ( $t_{584}$ = 4,704,  $p$ = ,000,  $d$ = ,39). Cinsiyete dayalı önemli farklılıkların gözlemlendiği akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alanlarına ait etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ergenlerin genel öz-yeterliklerinde cinsiyete dayalı önemli bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{584}$ = ,703,  $p$ = ,482). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen ergenliğin ortasında kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının ( $\bar{x}$ = 69,30, ss.= 12,65) erkeklerden ( $\bar{x}$ = 68,56, ss.= 12,66) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 13**  
**Ergenliğin Sonunda Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin**  
**Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Kız	153	21,89	5,10	2,077	282	,039*	,25
	Erkek	131	20,54	5,56				
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	153	25,94	5,08	,363	282	,717	-
	Erkek	131	25,72	5,28				
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	153	20,63	5,76	2,739	282	,007*	,33
	Erkek	131	22,41	5,17				
Genel Öz-yeterlik	Kız	153	68,42	12,32	,171	282	,864	-
	Erkek	131	68,68	12,56				

\*  $p < ,050$

Yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda ergenliğin sonunda ergenlerin akademik ve duygusal öz-yeterlik alanlarında cinsiyete dayalı önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kızların akademik öz-yeterlik alanları ( $\bar{x}$ = 21,89, ss.= 5,10) erkeklere oranla ( $\bar{x}$ = 20,54, ss.= 5,56) önemli derecede yüksektir ( $t_{282}= 2,077$ ,  $p= ,039$ ,  $d= ,25$ ). Buna karşın erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}$ = 22,41, ss.= 5,17) kızlara oranla ( $\bar{x}$ = 20,63, ss.= 5,76) daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{282}= 2,739$ ,  $p= ,007$ ,  $d= ,33$ ). Akademik ve duygusal öz-yeterlik alanlarında cinsiyete dayalı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak ergenliğin sonundaki katılımcıların sosyal ( $t_{282}= ,363$ ,  $p= ,717$ ) ve genel öz-yeterliklerinin ( $t_{282}= ,171$ ,  $p= ,864$ ) cinsiyete dayalı önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Fakat kızların sosyal öz-yeterlik ortalamalarının ( $\bar{x}$ = 25,94, ss.= 5,08) erkeklerden ( $\bar{x}$ = 25,72, ss.= 5,28); erkeklerin genel öz-yeterlik ( $\bar{x}$ = 66,68, ss.= 12,56) ortalamalarının kızlardan ( $\bar{x}$ = 68,42, ss.= 12,32) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.4. Ergenlerin Öğrenim Gördüğü Eğitim Kurumuna Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular**

Araştırma kapsamındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla oluşturulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 14**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının**  
**Öğrenim Gördükleri Eğitim Kurumlarına Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Kurum	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	İlköğretim	706	24,42	6,13	8,746	1248	,000*	,50
	Ortaöğretim	544	21,51	5,41				
Sosyal Öz-yeterlik	İlköğretim	706	26,03	5,27	1,048	1248	,295	-
	Ortaöğretim	544	25,72	5,01				
Duygusal Öz-yeterlik	İlköğretim	706	22,38	5,83	3,955	1248	,000*	,23
	Ortaöğretim	544	21,11	5,38				
Genel Öz-yeterlik	İlköğretim	706	72,83	14,51	5,810	1248	,000*	,34
	Ortaöğretim	544	68,34	12,14				

\*  $p < ,050$

Ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda, ilköğretimde okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 24,42$ , ss.= 6,13) ortaöğretimde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x}= 21,51$ , ss.= 5,41) önemli derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{1248}= 8,746$ ,  $p= ,000$ ,  $d= ,50$ ). Akademik öz-yeterliğin öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre farklılaşmasına ait etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik alanlarında da ilköğretimde okuyan öğrencilerin duygusal öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 22,38$ , ss.=5,83) ortaöğretimde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x}= 21,11$ , ss.= 5,38) önemli derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{1248}= 3,955$ ,  $p= ,000$ ,  $d= ,23$ ). Bu bulguya benzer olarak ilköğretimde okuyan öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 72,83$ , ss.= 14,51) ortaöğretimde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x}= 68,34$ , ss.= 12,14) önemli derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{1248}= 5,810$ ,  $p= ,000$ ,  $d= ,34$ ). Genel öz-yeterliğe ait etki büyüklükleri incelendiğinde etkilerin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik puanlarına göre ilköğretimde okuyan öğrencilerle ortaöğretimde okuyan öğrenciler arasında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur

( $t_{1248} = 1,048$ ,  $p = ,295$ ). Fakat ilköğretimdeki öğrencilerin sosyal öz-yeterlik ortalamalarının ( $\bar{x} = 26,03$ ,  $ss. = 5,27$ ) ortaöğretimde okuyan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik ortalamalarından ( $\bar{x} = 25,72$ ,  $ss. = 5,01$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.5. Ergenlerin Yaşlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin yaşa göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 15**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Yaşa**  
**Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Yaşlar	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	12	171	26,91	6,02
	13	209	24,89	6,12
	14	253	23,32	5,37
	15	154	21,75	5,77
	16	179	21,51	5,67
	17	179	21,36	5,17
	18	91	21,46	5,72
Sosyal Öz-yeterlik	12	171	26,91	5,42
	13	209	26,39	5,14
	14	253	25,49	5,06
	15	154	25,76	4,92
	16	179	25,10	5,05
	17	179	25,55	5,12
	18	91	26,75	4,92
Duygusal Öz-yeterlik	12	171	24,29	5,98
	13	209	22,26	5,60
	14	253	21,72	5,70
	15	154	20,74	4,89
	16	179	20,70	5,53
	17	179	21,47	5,31
	18	91	21,74	6,03
Genel Öz-yeterlik	12	171	78,10	15,62
	13	209	73,53	14,21
	14	253	70,54	12,63
	15	154	68,25	12,20
	16	179	67,31	12,85
	17	179	68,36	11,99
	18	91	69,98	12,77

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ortalamaları yaşlarına göre incelendiğinde, yaş artıkça ergenlerin öz-yeterlik alanlarında düşüşler olduğu gözlenmektedir. Bu düşüşlerin önem derecesini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 16**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Yaşa**  
**Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	4666,781	6	777,797	24,093	,000*	.11
	Gruplar içi	39676,653	1229	32,284			
	Toplam	44343,434	1235				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	477,309	6	79,552	3,059	,006*	.02
	Gruplar içi	31959,107	1229	26,004			
	Toplam	32436,417	1235				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	1509,199	6	251,533	8,106	,000*	.04
	Gruplar içi	38137,586	1229	31,031			
	Toplam	39646,786	1235				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	14945,861	6	2490,977	14,173	,000*	.07
	Gruplar içi	216005,592	1229	175,757			
	Toplam	230951,453	1235				

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinde yaşlarına göre önemli farklılıklar olduğu görülmüştür ( $F_{(6, 1229)} = 24,093$ ,  $p = ,000$ ). İkili karşılaştırmalarda kullanılan Scheffe testi sonucunda 12 yaşındaki ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x} = 26,91$ ,  $ss. = 6,02$ ) diğer yaşlardaki ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinden önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 13 yaşındaki ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x} = 24,89$ ,  $ss. = 6,12$ ) 14 yaşındaki ( $\bar{x} = 23,32$ ,  $ss. = 5,37$ ), 15 yaşındaki ( $\bar{x} = 21,75$ ,  $ss. = 5,77$ ) ve 16 yaşındaki ( $\bar{x} = 21,51$ ,  $ss. = 5,67$ ) ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin yaşlarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(6, 1229)} = 3,059$ ,  $p = ,006$ ). Scheffe testi yapıldığında 12 yaşındaki ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin ( $\bar{x} = 26,91$ ,  $ss. = 5,42$ ), 13 yaşındaki ( $\bar{x} = 26,39$ ,  $ss. = 5,14$ ), 14 yaşındaki ( $\bar{x} = 25,49$ ,  $ss. = 5,06$ ), 15 yaşındaki ( $\bar{x} = 25,76$ ,  $ss. = 4,92$ ) ve 16 yaşındaki ( $\bar{x} = 25,10$ ,  $ss. = 5,05$ ) ergenlerden önemli düzeyde daha yüksek

düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca 13 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 26,39, ss.= 5,14) ergenlerin 14 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 25,49, ss.= 5,06) ergenlere göre sosyal öz-yeterlik düzeyleri önemli düzeyde yüksektir. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik alanlarında da yaşa bağlı önemli farklılıklar bulunmaktadır ( $F_{(6, 1229)}= 8,106, p= ,000$ ). Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerindeki önemli farklılığı incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonunda; 12 yaşındaki ergenlerin ( $\bar{x}$ = 24,29, ss.=5,98) 13 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 22,26, ss.=5,60), 14 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 21,72, ss.=5,70), 15 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 20,74, ss.= 4,89), 16 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 20,70, ss.= 5,53) ve 17 yaşındaki ( $\bar{x}$ = 21,47, ss.= 5,31) ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinden önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de yaşlarına göre önemli düzeyde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(6, 1229)}= 14,173, p= ,000$ ). Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerindeki farklılıklar Scheffe testiyle incelendiğinde 12 yaşındaki ergenlerin diğer yaş gruplarındaki ergenlere oranla genel öz-yeterlik düzeylerinin önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 13 yaşındaki ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 73,53, ss.= 14,21), 15 ( $\bar{x}$ = 68,25, ss.= 12,20), 16 ( $\bar{x}$ = 67,31, ss.= 12,85) ve 17 yaşındaki ergenlere ( $\bar{x}$ = 68,36, ss.= 11,99) oranla önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeylerindeki farklılıklara ait etki büyüklüklerinin küçük, akademik ve genel öz-yeterliğe ait etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.6. Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Araştırma kapsamındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla oluşturulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 17**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Öğretim düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	6. Sınıf	206	26,82	5,98
	7. Sınıf	208	24,40	5,87
	8. Sınıf	292	22,74	5,88
	9. Sınıf	107	21,95	5,75
	10. Sınıf	214	21,08	5,31
	11. Sınıf	125	22,09	4,99
	12. Sınıf	98	21,24	5,70
Sosyal Öz-yeterlik	6. Sınıf	206	26,70	5,51
	7. Sınıf	208	26,12	5,11
	8. Sınıf	292	25,48	5,11
	9. Sınıf	107	26,38	4,51
	10. Sınıf	214	25,27	4,92
	11. Sınıf	125	25,74	5,33
	12. Sınıf	98	25,96	5,31
Duygusal Öz-yeterlik	6. Sınıf	206	23,80	5,92
	7. Sınıf	208	22,37	5,60
	8. Sınıf	292	21,41	5,72
	9. Sınıf	107	20,51	4,97
	10. Sınıf	214	20,72	5,32
	11. Sınıf	125	22,18	5,44
	12. Sınıf	98	21,27	5,77
Genel Öz-yeterlik	6. Sınıf	206	77,32	15,39
	7. Sınıf	208	72,89	14,03
	8. Sınıf	292	69,61	13,39
	9. Sınıf	107	68,84	11,40
	10. Sınıf	214	67,07	11,97
	11. Sınıf	125	70,01	11,85
	12. Sınıf	98	68,46	13,49

Ergenlerin akademik öz-yeterlik ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, 6. sınıftaki öğrencilerin ortalamalarının diğer sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre çok küçük farklılıklar göstermektedir. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, ilköğretimin ilk yıllarında yüksek olan duygusal öz-yeterlik düzeylerinin ilköğretimin sonunda ve ortaöğretimin başında düştüğü ancak ortaöğretimin son

sınıflarında yine yükselme eğilimi gösterdiği görülmektedir. İlköğretimin 6. sınıfında öğrenim gören ergenlerin diğer sınıftaki ergenlere oranla genel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların önem düzeyini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 18**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	4716,743	6	786,124	24,303	,000*	.11
	Gruplar içi	40206,982	1243	32,347			
	Toplam	44923,725	1249				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	308,859	6	51,476	1,954	,069	-
	Gruplar içi	32750,684	1243	26,348			
	Toplam	33059,543	1249				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	1406,891	6	234,482	7,530	,000*	.04
	Gruplar içi	38707,829	1243	31,141			
	Toplam	40114,720	1249				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	14069,686	6	2344,948	13,212	,000*	.06
	Gruplar içi	220616,577	1243	177,487			
	Toplam	234686,263	1249				

\*  $p < ,050$

Tablo 18 incelendiğinde ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre önemli farklılıklar göstermektedir ( $F_{(6, 1243)} = 24,303$ ,  $p = ,000$ ). Scheffe testi sonuçlarında 6. sınıfların akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x} = 26,82$ ,  $ss. = 5,98$ ), 7. sınıf ( $\bar{x} = 24,40$ ,  $ss. = 5,87$ ), 8. sınıf ( $\bar{x} = 22,74$ ,  $ss. = 5,88$ ), 9. sınıf ( $\bar{x} = 21,95$ ,  $ss. = 5,75$ ), 10. sınıf ( $\bar{x} = 21,08$ ,  $ss. = 5,31$ ), 11. sınıf ( $\bar{x} = 22,09$ ,  $ss. = 4,99$ ) ve 12. sınıflara ( $\bar{x} = 21,24$ ,  $ss. = 5,70$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin de onların sınıf düzeyine göre önemli farklılıklar gösterdiği

bulunmuştur ( $F_{(6, 1243)} = 7,530, p = ,000$ ). Bu farklılığa ilişkin ikili karşılaştırmalar Scheffe testiyle yapıldığında 6. sınıflarla ( $\bar{x} = 23,80, ss. = 5,92$ ), 7. sınıf ( $\bar{x} = 22,37, ss. = 5,60$ ), 8. sınıf ( $\bar{x} = 21,41, ss. = 5,72$ ), 9. sınıf ( $\bar{x} = 20,51, ss. = 4,97$ ), 10. sınıf ( $\bar{x} = 20,72, ss. = 5,32$ ), 11. sınıf ( $\bar{x} = 22,18, ss. = 5,44$ ) ve 12. sınıflar ( $\bar{x} = 21,27, ss. = 5,77$ ) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasındaki tüm farkların da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklara dayanarak ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin, ilköğretimin başından sonuna doğru azalma; ortaöğretim başından sonuna doğru da artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(6, 1243)} = 13,212, p = ,000$ ). Bu farka ilişkin ikili karşılaştırmalar yapılmak istendiğinde varyansın homojenlik varsayımını karşılamadığı gözlenmiştir (Levene = 4,158,  $p = ,000$ ). Bu sebeple de ikili karşılaştırmalarda Dunnet C metodunun kullanılması kararlaştırılmıştır. Dunnet C kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalarda elde edilen sonuçlara göre 6. sınıflarla ( $\bar{x} = 77,32, ss. = 15,39$ ), 7. sınıf ( $\bar{x} = 72,89, ss. = 14,03$ ), 8. sınıf ( $\bar{x} = 69,61, ss. = 13,39$ ), 9. sınıf ( $\bar{x} = 68,84, ss. = 11,40$ ), 10. sınıf ( $\bar{x} = 67,07, ss. = 11,97$ ), 11. sınıf ( $\bar{x} = 70,01, ss. = 11,85$ ) ve 12. sınıflar ( $\bar{x} = 68,46, ss. = 13,49$ ) arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ergenlerin duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerine ait etki büyüklüklerinin düşük, akademik öz-yeterliğe ait etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Son olarak ise ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin sınıf seviyelerine göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır ( $F_{(6, 1243)} = 1,954, p = ,069$ ). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen sınıf düzeyine göre sosyal öz-yeterlik ortalamalarına bakıldığında 6. ( $\bar{x} = 26,70, ss. = 5,51$ ), 7. ( $\bar{x} = 26,12, ss. = 5,11$ ), 9. ( $\bar{x} = 26,38, ss. = 4,51$ ) sınıf öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik ortalamalarının 8. ( $\bar{x} = 25,48, ss. = 5,11$ ), 10. ( $\bar{x} = 25,27, ss. = 4,92$ ), 11. ( $\bar{x} = 25,74, ss. = 5,33$ ) ve 12. ( $\bar{x} = 25,96, ss. = 5,31$ ) sınıf öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.



#### 4.7. Ergenlerin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla oluşturulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri annelerin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 19**

#### **Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	85	21,13	5,70
	İlkokul	601	23,36	6,08
	Ortaokul	211	22,55	5,68
	Lise	241	23,69	6,11
	Üniversite	112	23,57	5,90
Sosyal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	85	24,02	4,75
	İlkokul	601	25,60	5,13
	Ortaokul	211	25,83	5,35
	Lise	241	27,25	4,67
	Üniversite	112	26,07	5,51
Duygusal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	85	21,39	4,94
	İlkokul	601	21,86	5,70
	Ortaokul	211	21,05	5,63
	Lise	241	22,26	5,79
	Üniversite	112	22,57	5,74
Genel Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	85	66,53	12,24
	İlkokul	601	70,81	13,98
	Ortaokul	211	69,43	13,27
	Lise	241	73,18	13,06
	Üniversite	112	72,21	14,53

Ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeyleri annelerinin eğitim seviyesine göre incelendiğinde annesi herhangi bir eğitim almayan ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin diğer gruptakilere göre daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri annelerinin eğitim seviyesine göre incelendiğinde ortalama puanlar arasında bir dizi farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri annelerin eğitim seviyelerine göre incelendiğinde duygusal öz-yeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu, ortalamalar arasında çok ufak farklılıkların olduğu görülmüştür. Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeyleri annelerin eğitim seviyelerine göre incelendiğinde ortalama puanlar arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 20**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	536,294	4	134,073	3,761	,005*	.01
	Gruplar içi	44387,431	1245	35,653			
	Toplam	44923,725	1249				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	794,868	4	198,717	7,668	,000*	.03
	Gruplar içi	32264,676	1245	25,915			
	Toplam	33059,543	1249				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	250,367	4	62,592	1,955	,099	-
	Gruplar içi	39864,353	1245	32,020			
	Toplam	40114,720	1249				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	3526,649	4	881,662	4,749	,001*	.02
	Gruplar içi	231159,614	1245	185,670			
	Toplam	234686,263	1249				

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin annelerin eğitim seviyelerine göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır ( $F_{(4,$

$_{1245})= 3,761, p= ,005)$ . Bu farklılığı incelemek için yapılan Scheffe testi sonucunda annesi okuryazar olmayan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 21,13, ss.=5,70$ ) annesi ilkokul mezunu ( $\bar{x}= 23,36, ss.= 6,08$ ) ve lise mezunu olanlara ( $\bar{x}= 23,69, ss.= 6,11$ ) oranla anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin annelerin eğitim seviyelerine göre farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(4, 1245)}= 7,668, p= ,000$ ). Scheffe testi sonunda annesi okuryazar olmayan ( $\bar{x}= 24,02, ss.= 4,75$ ) ve ilkokul mezunu olan ( $\bar{x}= 25,60, ss.= 5,13$ ) ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin annesi lise mezunu olanlara ( $\bar{x}= 27,25, ss.= 4,67$ ) oranla anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur. Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerine ait bulgular incelendiğinde de annelerin eğitim seviyesine göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(4, 1245)}= 4,749, p= ,001$ ). İkili karşılaştırma için Scheffe testi kullanıldığında annesi okuryazar olmayan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 66,53, ss.= 12,24$ ) annesi lise mezunu olanlara ( $\bar{x}= 73,18, ss.= 13,06$ ) oranla önemli derecede düşük olduğu bulunmuştur. Akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik alanlarındaki farklılıklara ait hesaplanan etki büyüklükleri düşük düzeydedir. Son olarak ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin annelerin eğitim seviyelerine göre önemli farklılıklar göstermediği görülmüştür ( $F_{(4, 1245)}= 1,955, p= ,099$ ). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen, okur-yazar olmayan ( $\bar{x}= 21,39, ss.= 4,94$ ), ilkokul ( $\bar{x}= 21,86, ss.= 5,70$ ) ve ortaokul ( $\bar{x}= 21,05, ss.= 5,63$ ) mezunu annelerin duygusal öz-yeterlik ortalamaları lise ( $\bar{x}= 22,26, ss.= 5,79$ ) ve üniversite ( $\bar{x}= 22,57, ss.= 5,74$ ) mezunu annelerin duygusal öz-yeterlik ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

#### **4.8. Ergenlerin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Araştırma kapsamındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla oluşturulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri babaların eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık

göstermekte midir?" sorusunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 21**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	22,06	5,87
	İlkokul	480	22,90	6,21
	Ortaokul	228	23,35	5,97
	Lise	306	23,37	5,73
	Üniversite	198	23,40	5,97
Sosyal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	24,03	4,72
	İlkokul	480	25,33	5,24
	Ortaokul	228	26,53	4,84
	Lise	306	26,61	4,83
	Üniversite	198	25,78	5,59
Duygusal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	21,08	5,44
	İlkokul	480	21,50	5,56
	Ortaokul	228	21,97	5,79
	Lise	306	22,30	5,660
	Üniversite	198	21,90	5,85
Genel Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	67,16	13,20
	İlkokul	480	69,74	13,90
	Ortaokul	228	71,83	13,59
	Lise	306	72,27	12,73
	Üniversite	198	71,08	14,69

\*  $p < ,050$

Tablo 21 incelendiğinde ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre yapılan betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde de ortalamalar arasında çok az farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Parametrik teknikler için araştırmada verinin normal dağılım

göstermediği belirlenmiştir. Bunun için bu farklılıkları incelemek amacıyla Kruskall Wallis testi yapılarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 22**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskall Wallis Sonuçları**

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	<i>n</i>	Sıra ortalama	$\chi^2$	sd	<i>p</i>
Akademik Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	556,39	2,543	4	,637
	İlkokul	480	614,31			
	Ortaokul	228	636,97			
	Lise	306	634,74			
	Üniversite	198	638,40			
Sosyal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	465,42	22,344	4	,000*
	İlkokul	480	586,69			
	Ortaokul	228	672,46			
	Lise	306	673,32			
	Üniversite	198	622,33			
Duygusal Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	583,54	4,349	4	,361
	İlkokul	480	603,70			
	Ortaokul	228	640,52			
	Lise	306	652,18			
	Üniversite	198	627,88			
Genel Öz-yeterlik	Okur-yazar olmayan	38	509,24	10,772	4	,029*
	İlkokul	480	598,04			
	Ortaokul	228	655,88			
	Lise	306	657,49			
	Üniversite	198	629,95			

\*  $p < ,050$

Kruskall Wallis analizi sonucunda ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin babalarının eğitim seviyesine göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür ( $\chi^2=22,344$ ,  $p= ,000$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney *U* analizi kullanılmıştır. Ergenlerin sosyal öz-

yeterlik düzeyleri babalarının eğitim seviyelerine göre ikili karşılaştırıldığında; babası okuryazar olmayanlarla (Sıra ort.= 94,04) babası ortaokul mezunu olanlar (Sıra ort.= 140,08,  $U= 2832,50$ ,  $p= ,001$ ); babası okuryazar olmayanlarla (Sıra ort.= 120,83) babası lise mezunu olanlar (Sıra ort.= 178,92,  $U= 3850,50$ ,  $p= ,001$ ); babası okuryazar olmayanlarla (Sıra ort.= 95,14) babası üniversite mezunu olanlar (Sıra ort.= 122,98,  $U= 2874,50$ ,  $p= ,021$ ); babası ilkokul mezunu olanlarla (Sıra ort.= 338,89) babası ortaokul mezunu olanlar (Sıra ort.= 387,36,  $U= 47227,50$ ,  $p= ,003$ ) ve son olarak da babası ilkokul mezunu olanlarla (Sıra ort.= 372,14) babası lise mezunu olanlar (Sıra ort.= 427,00,  $U= 63188,50$ ,  $p= ,001$ ) arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin babalarının eğitim düzeyi artıkça artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinde de babalarının eğitim seviyesine göre önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2= 10,772$ ,  $p= ,029$ ). Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeyleri babaların eğitim seviyelerine göre ikili karşılaştırıldığında babası okuryazar olmayanlarla (Sıra ort.= 107,13) ve babası ortaokul mezunu olanlar (Sıra ort.= 137,89,  $U= 3330,00$ ,  $p= ,022$ ); babası okuryazar olmayanlarla (Sıra ort.= 134,55) ve babası lise mezunu olanlar (Sıra ort.= 177,21,  $U= 7372,00$ ,  $p= ,013$ ); babası ilkokul mezunu olanlarla (Sıra ort.= 343,90) babası ortaokul mezunu olanlar (Sıra ort.= 376,81,  $U= 49633,50$ ,  $p= ,045$ ) ve son olarak babası ilkokul mezunu olanlarla (Sıra ort.= 378,85) babası lise mezunu olanlar (Sıra ort.=416,85,  $U= 66408,50$ ,  $p= ,023$ ) arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklara dayanarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin babalarının eğitim seviyesi artıkça artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Kruskal Wallis analizi sonucunda ergenlerin akademik ( $\chi^2= 2,543$ ,  $p= ,637$ ) ve duygusal ( $\chi^2= 4,349$ ,  $p= ,361$ ) öz-yeterlik düzeylerinin babalarının eğitim seviyesine göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Fakat ergenlerin akademik öz-yeterlik puanlarının sıra ortalamalarına bakıldığında babası okur-yazar olmayan (Sıra ort.= 556,39) ergenlerin akademik öz-yeterlikleri babası ilkokul (Sıra ort.= 614,31), ortaokul (Sıra ort.= 636,97), lise (Sıra ort.= 637,74) ve üniversite mezunu (Sıra ort.= 638,40) olan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç duygusal öz-yeterlikte de görülmektedir. Babası okur-yazar olmayan (Sıra ort.= 583,54) ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri babası, ilkokul (Sıra ort.= 603,70),

ortaokul (Sıra ort.= 640,52), lise (Sıra ort.= 652,18) ve üniversite mezunu (Sıra ort.= 627,88) olan ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

#### 4.9. Ergenlerin Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin annelerinin bir işte çalışıp çalışmamasına göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri annelerin bir işte çalışıp çalışmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 23**

#### Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Boyutlar	Çalışma durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Çalışıyor	284	23,65	5,97	1,569	1248	,117	-
	Çalışmıyor	966	23,01	6,01				
Sosyal Öz-yeterlik	Çalışıyor	284	26,10	5,29	,795	1248	,427	-
	Çalışmıyor	966	25,83	5,11				
Duygusal Öz-yeterlik	Çalışıyor	284	22,41	5,66	1,963	1248	,051	-
	Çalışmıyor	966	21,67	5,67				
Genel Öz-yeterlik	Çalışıyor	284	72,16	13,82	1,797	1248	,073	-
	Çalışmıyor	966	70,50	13,66				

\*  $p < ,050$

Bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda katılımcıların akademik ( $t_{1248} = 1,569$ ,  $p = ,117$ ), sosyal ( $t_{1248} = ,795$ ,  $p = ,427$ ), duygusal ( $t_{1248} = 1,963$ ,  $p = ,051$ ) ve genel ( $t_{1248} = 1,797$ ,  $p = ,073$ ) öz-yeterlik alanlarının annelerinin bir işte çalışıp çalışmamasına göre önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen annesi çalışan ergenlerin akademik ( $\bar{x}= 23,65$ ,  $ss.= 5,97$ ), sosyal ( $\bar{x}= 26,10$ ,  $ss.= 5,29$ ), duygusal ( $\bar{x}= 22,41$ ,  $ss.= 5,66$ ) ve genel öz-yeterlikleri ( $\bar{x}= 72,16$ ,  $ss.= 13,82$ ) annesi çalışmayan ergenlerin akademik ( $\bar{x}= 23,01$ ,  $ss.= 6,01$ ), sosyal ( $\bar{x}= 22,68$ ,  $ss.= 5,11$ ), duygusal ( $\bar{x}= 22,68$ ,  $ss.= 5,67$ ) ve genel öz-yeterliklerinden ( $\bar{x}= 22,68$ ,  $ss.= 13,66$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.10. Ergenlerin Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin babalarının bir işte çalışıp çalışmamalarına göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri babalarının bir işte çalışıp çalışmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 24**

#### Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Çalışıyor	1059	23,39	5,97	3,286	1248	,001*	.26
	Çalışmıyor	191	21,85	5,97				
Sosyal Öz-yeterlik	Çalışıyor	1059	26,05	5,05	2,631	1248	,009*	.21
	Çalışmıyor	191	24,99	5,58				
Duygusal Öz-yeterlik	Çalışıyor	1059	21,93	5,67	1,303	1248	,193	-
	Çalışmıyor	191	21,34	5,67				
Genel Öz-yeterlik	Çalışıyor	1059	71,36	13,62	2,965	1248	,003*	.24
	Çalışmıyor	191	68,18	13,94				

\*  $p < ,050$



Bağımsız örneklemeler için *t*-testi analizi sonucunda katılımcıların akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik alanlarında babalarının bir işte çalışıp çalışmamalarına göre önemli farklılıklar gösterdiği, ancak katılımcıların duygusal öz-yeterliklerinin babalarının bir işte çalışıp çalışmamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Babası bir işte çalışan ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 23,39, ss.= 5,97) babası bir işte çalışmayan ergenlere ( $\bar{x}$ = 21,85, ss.= 5,97) göre önemli derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{1248}$ = 3,286,  $p$ = ,001). Benzer olarak sosyal öz-yeterlik alanında babası bir işte çalışan ergenlerin sosyal öz-yeterlik ortalamaları ( $\bar{x}$ = 26,05, ss.= 5,05) babası bir işte çalışmayan ergenlere ( $\bar{x}$ = 24,99, ss.= 5,58) oranla önemli düzeyde daha yüksektir ( $t_{1248}$ = 2,631,  $p$ = ,009). Ayrıca babası bir işte çalışan ergenlerin genel öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}$ = 71,36, ss.= 13,62) babası bir işte çalışmayan ergenlere ( $\bar{x}$ = 68,18, ss.= 13,94) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{1248}$ = 2,965,  $p$ = ,003). Bu farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin tümü orta düzeydedir. Bulgulara göre babası bir işte çalışan ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik düzeyleri babası bir işte çalışmayan ergenlere oranla önemli düzeyde daha yüksektir. Analiz sonucunda elde edilen son bulgu ise ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin babalarının bir işte çalışıp çalışmamalarına göre önemli farklılık göstermemesidir ( $t_{1248}$ = 1,303,  $p$ = ,193). İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen babası bir işte çalışan ergenlerin duygusal öz-yeterlik puanları ( $\bar{x}$ = 21,93, ss.= 5,67) babası bir işte çalışmayan ergenlerin duygusal öz-yeterlik puanlarından ( $\bar{x}$ = 21,34, ss.= 5,67) biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.11. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Araştırma kapsamındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla oluşturulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 25**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

<b>Boyutlar</b>	<b>Ekonomik durum</b>	<b><i>n</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>
Akademik Öz-yeterlik	0–1000 TL.	639	23,11	6,09
	1000–2000 TL.	439	23,13	5,81
	2000 TL ve üzeri	172	23,34	6,16
Sosyal Öz-yeterlik	0–1000 TL.	639	25,56	5,06
	1000–2000 TL.	439	26,25	5,09
	2000 TL ve üzeri	172	26,26	5,55
Duygusal Öz-yeterlik	0–1000 TL.	639	21,56	5,70
	1000–2000 TL.	439	21,91	5,66
	2000 TL ve üzeri	172	22,65	5,54
Genel Öz-yeterlik	0–1000 TL.	639	70,23	13,79
	1000–2000 TL.	439	71,29	13,34
	2000 TL ve üzeri	172	72,23	14,27

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri ebeveynlerinin gelir düzeyine göre incelendiğinde öz-yeterlik alanlarında gelir düzeyine göre çok az farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu değişimleri incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 26**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	7,515	2	3,757	,104	,901
	Gruplar içi	44916,210	1247	36,019		
	Toplam	44923,725	1249			
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	149,318	2	74,659	2,829	,059
	Gruplar içi	32910,225	1247	26,392		
	Toplam	33059,543	1249			
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	162,875	2	81,437	2,542	,079
	Gruplar içi	39951,845	1247	32,038		
	Toplam	40114,720	1249			
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	656,252	2	328,126	1,748	,174
	Gruplar içi	234030,011	1247	187,674		
	Toplam	234686,263	1249			

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin akademik ( $F_{(2, 1247)} = ,104, p = ,901$ ), sosyal ( $F_{(2, 1247)} = 2,829, p = ,059$ ), duygusal ( $F_{(2, 1247)} = 2,542, p = ,079$ ) ve genel ( $F_{(2, 1247)} = 1, 748, p = ,174$ ) öz-yeterlik düzeylerinde ebeveynlerin ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmemesine rağmen ailelerinin geliri 0–1000 TL arasında olan ergenlerin akademik ( $\bar{x} = 23,11, ss. = 6,09$ ), sosyal ( $\bar{x} = 25,56, ss. = 5,06$ ), duygusal ( $\bar{x} = 21,56, ss. = 5,70$ ) ve genel öz-yeterlikleri ( $\bar{x} = 70,23, ss. = 13,79$ ) ailesinin geliri 2000 TL ve üzeri olan ergenlerin akademik ( $\bar{x} = 23,34, ss. = 6,16$ ), sosyal ( $\bar{x} = 26,24, ss. = 5,55$ ), duygusal ( $\bar{x} = 22,65, ss. = 5,54$ ) ve genel öz-yeterliklerinden ( $\bar{x} = 72,23, ss. = 14,27$ ) daha düşük olduğu bulunmuştur. Ailesinin geliri 1000–2000 TL arasında olan ergenlerin akademik ( $\bar{x} = 23,13, ss. = 5,81$ ), sosyal ( $\bar{x} = 26,26, ss. = 5,09$ ), duygusal ( $\bar{x} = 21,91, ss. = 5,66$ ) ve genel öz-yeterlikleri ( $\bar{x} = 71,29, ss. = 13,34$ ); ailesinin geliri 2000 TL ve üzeri olan ergenlerin akademik ( $\bar{x} = 23,34, ss. = 6,16$ ), sosyal ( $\bar{x} = 26,26, ss. =$

5,55), duygusal ( $\bar{x}= 22,65$ ,  $ss.= 5,54$ ) ve genel öz-yeterliklerinden ( $\bar{x}= 72,23$ ,  $ss.= 14,27$ ) daha düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.12. Ergenlerin Çalışma Odasına Sahip Olup Olmamlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında ergenlerin kendine ait çalışma odasının olup olmamasının akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerine olan etkisini incelemek amacıyla “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri kendilerine ait çalışma odasına sahip olup olmalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi analizi yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 27**

#### Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Alanlarının Kendilerine Ait Odaları Olup Olmamasına Göre İncelenmesi

Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Odası var	947	23,41	5,97	2,687	1248	,007*	,18
	Odası yok	303	22,35	6,05				
Sosyal Öz-yeterlik	Odası var	947	26,40	5,01	6,255	1248	,000*	,42
	Odası yok	303	24,31	5,28				
Duygusal Öz-yeterlik	Odası var	947	22,14	5,64	3,393	1248	,001*	,23
	Odası yok	303	20,88	5,68				
Genel Öz-yeterlik	Odası var	947	71,95	13,48	4,928	1248	,000*	,33
	Odası yok	303	67,53	13,92				

\*  $p < ,050$

Yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda, evinde kendine ait çalışma odası olan ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 23,41$ ,  $ss.= 5,97$ ) kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre ( $\bar{x}= 22,35$ ,  $ss.= 6,05$ ) önemli derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{1248}= 2,687$ ,  $p= ,007$ ,  $d= ,18$ ). Bu farklılığa ait hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde orta düzeyde olduğu söylenebilir. Evinde

kendine ait çalışma odası olan ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri ( $\bar{x}$ = 26,40, ss.= 5,01) kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre ( $\bar{x}$ = 24,31, ss.= 5,28) önemli derecede yüksektir ( $t_{1248}$ = 6,255,  $p$ = ,000,  $d$ = ,42). Bu farklılığa ait hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde üst düzeye yakın olduğu söylenebilir. Evinde kendine ait çalışma odası olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri de ( $\bar{x}$ = 22,14, ss.= 5,64) kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre ( $\bar{x}$ = 20,88, ss.= 5,68) önemli derecede yüksek düzeydedir ( $t_{1248}$ = 3,393,  $p$ = ,001,  $d$ = ,23). Bu farklılığa ait hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde bulunmuştur. Son olarak evinde kendine ait çalışma odası olan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}$ = 71,95, ss.= 13,48) kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre ( $\bar{x}$ = 67,53, ss.= 13,92) önemli derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{1248}$ = 4,928,  $p$ = ,000,  $d$ = ,33). Bu farklılığa ait hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### **4.13. Ergenlerin Okul Başarısına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin okul başarısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okul başarısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 28**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Başarı durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Zayıf var	486	20,56	5,64
	Zayıf yok	263	22,89	5,46
	Teşekkür alan	349	24,92	5,28
	Takdir alan	152	27,82	5,36
Sosyal Öz-yeterlik	Zayıf var	486	24,63	5,25
	Zayıf yok	263	26,07	5,19
	Teşekkür alan	349	26,67	4,75
	Takdir alan	152	27,86	4,65
Duygusal Öz-yeterlik	Zayıf var	486	20,81	5,24
	Zayıf yok	263	21,95	5,85
	Teşekkür alan	349	22,33	5,82
	Takdir alan	152	23,79	5,69
Genel Öz-yeterlik	Zayıf var	486	65,99	12,73
	Zayıf yok	263	70,91	13,25
	Teşekkür alan	349	73,91	12,83
	Takdir alan	152	79,47	13,37

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri okul başarısına göre incelendiğinde başarılı ve başarısız öğrencilerin öz-yeterlik ortalama puanları arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 29**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	7690,195	3	2563,398	85,783	,000*	.17
	Gruplar içi	37233,529	1246	29,882			
	Toplam	44923,725	1249				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	1583,832	3	527,944	20,899	,000*	.05
	Gruplar içi	31475,712	1246	25,261			
	Toplam	33059,543	1249				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	1181,982	3	393,994	12,609	,000*	.03
	Gruplar içi	38932,738	1246	31,246			
	Toplam	40114,720	1249				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	26033,911	3	8677,970	51,822	,000*	.11
	Gruplar içi	208652,352	1246	167,458			
	Toplam	234686,263	1249				

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin akademik başarılarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(3, 1246)} = 85,783, p = ,000$ ). Anlamlı çıkan bu farklılığı incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ergenlerin tüm başarı alanları arasında önemli farklılıklar olduğu hesaplanmıştır. Buna göre zayıfı olan ( $\bar{x} = 20,56$  ss. = 5,64), zayıfı olmayan ( $\bar{x} = 22,89$ , ss. = 5,46), teşekkür alan ( $\bar{x} = 24,92$ , ss. = 5,28) ve takdir alan ( $\bar{x} = 27,82$ , ss. = 5,36) ergenlerin akademik öz-yeterlikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ergenlerin okul başarısı düştükçe akademik öz-yeterliği de düşmekte; okul başarısı arttıkça akademik öz-yeterlikleri de artış eğilimi göstermektedir. Bu farklılıklara ait etki büyüklüğünün geniş düzeyde olduğu görülmüştür. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin okul başarısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(3, 1246)} = 20,889, p = ,000$ ). Bu farklılığı incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda kullanılan Scheffe testi sonucunda zayıfı olanlarla ( $\bar{x} = 24,63$ , ss. = 5,25) zayıfı olmayanlar ( $\bar{x} = 26,07$ , ss. = 5,19), teşekkür alanlar ( $\bar{x} = 26,67$ , ss. =

4,75) ve takdir alanlar ( $\bar{x}= 27,86$ , ss.= 4,65) arasındaki farklılıklar ile zayıf olmayanlar ( $\bar{x}= 26,07$ , ss.= 5,19) ve takdir alanlar ( $\bar{x}= 27,86$ , ss.= 4,65) arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür. Bu farklılıklara ait etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın başka bir bulgusunda ise ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri de okul başarısına göre önemli farklılıklar göstermektedir ( $F_{(3, 1246)}= 12,609$ ,  $p= ,000$ ). Bu farklılığa ait değişimleri incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; zayıf olanlarla ( $\bar{x}= 20,81$ , ss.= 5,24) teşekkür alanlar ( $\bar{x}= 22,33$ , ss.=5,82) ve takdir alanlar ( $\bar{x}= 23,79$ , ss.= 5,69) arasındaki farklılıklar ile zayıf olmayanlarla ( $\bar{x}= 21,95$ , ss.=5,85) takdir alanlar ( $\bar{x}= 23,79$ , ss.= 5,69) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılıklara ait etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de okul başarılarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(3, 1246)}= 51,822$ ,  $p= ,000$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda zayıf olanlarla ( $\bar{x}= 65,99$ , ss.= 12,73) zayıf olmayanlar ( $\bar{x}= 70,91$ , ss.= 13,25), teşekkür alanlar ( $\bar{x}= 73,91$ , ss.= 12,83) ve takdir alanlar ( $\bar{x}= 79,47$ , ss.= 13,37) arasındaki farklılıklar ile zayıf olmayanlarla ( $\bar{x}= 70,91$ , ss.= 13,25), teşekkür alanlar ( $\bar{x}= 73,91$ , ss.= 12,83) ve takdir alanlar ( $\bar{x}= 79,47$ , ss.= 13,37) arasında farklılıklar ve son olarak da teşekkür alanlarla ( $\bar{x}= 73,91$ , ss.= 12,83) takdir alanlar ( $\bar{x}= 79,47$ , ss.= 13,37) arasındaki farklılıkların önemli olduğu bulunmuştur. Diğer deyişle ergenlerin okul başarısı arttıkça genel öz-yeterlik düzeylerinin de arttığı; okul başarısı azaldıkça da genel öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.14. Ergenlerin Eğitim Aldıkları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin devam ettiği ortaöğretim kurumuna göre akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okuduğu ortaöğretim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermekte



midir?" sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizlere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 30**

**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Devam Ettikleri Ortaöğretim Kurumlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Lise türü	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Genel Lise	161	21,69	5,49
	Anadolu Lisesi	101	21,93	4,86
	Meslek Lisesi	228	21,41	5,39
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	20,61	6,15
Sosyal Öz-yeterlik	Genel Lise	161	26,41	4,69
	Anadolu Lisesi	101	26,00	4,73
	Meslek Lisesi	228	25,66	5,05
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	23,37	5,70
Duygusal Öz-yeterlik	Genel Lise	161	21,50	5,46
	Anadolu Lisesi	101	21,55	4,93
	Meslek Lisesi	228	20,57	5,28
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	21,46	6,27
Genel Öz-yeterlik	Genel Lise	161	69,61	11,81
	Anadolu Lisesi	101	69,47	11,03
	Meslek Lisesi	228	67,64	11,71
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	65,44	15,98

Tablo 30 incelendiğinde ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin devam ettikleri ortaöğretim kurumlarına göre bir dizi farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 31**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Okudukları Ortaöğretim Kurumuna Göre Kruskall Wallis Sonuçları**

Boyutlar	Lise Türü	<i>n</i>	Sıra ortalama	$\bar{x}$	sd	<i>p</i>
Akademik Öz-yeterlik	Genel Lise	161	277,86	3,090	3	,378
	Anadolu Lisesi	101	283,69			
	Meslek Lisesi	228	271,56			
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	239,55			
Sosyal Öz-yeterlik	Genel Lise	161	293,30	13,699	3	,003*
	Anadolu Lisesi	101	280,17			
	Meslek Lisesi	228	270,88			
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	202,98			
Duygusal Öz-yeterlik	Genel Lise	161	283,73	3,882	3	,274
	Anadolu Lisesi	101	284,04			
	Meslek Lisesi	228	256,89			
	Güzel sanatlar Lisesi	54	283,31			
Genel Öz-yeterlik	Genel Lise	161	290,31	6,910	3	,075
	Anadolu Lisesi	101	285,35			
	Meslek Lisesi	228	263,62			
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	232,86			

\*  $p < ,050$

Yapılan Kruskall Wallis analiz sonucunda, ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin devam ettikleri ortaöğretim kurumlarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $\bar{x}= 13,699$ ,  $p= ,003$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney *U* testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre genel lisede okuyanlarla (Sıra ort.= 117,01) güzel sanatlar lisesinde okuyanlar (Sıra ort.= 81,15,  $U= 2897,00$ ,  $p= ,000$ ); Anadolu lisesinde okuyanlarla (Sıra ort.= 85,55) güzel sanatlar lisesinde okuyanlar (Sıra ort.= 63,88,  $U= 1964,50$ ,  $p= ,004$ ); meslek lisesinde okuyanlarla (Sıra ort.= 148,26) güzel sanatlar lisesinde okuyanlar (Sıra ort.=112,95,  $U= 4614,50$ ,  $p= ,004$ ) arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri diğer tüm ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilere oranla önemli düzeyde daha düşüktür. Ergenlerin akademik ( $\bar{x}= 3,090$ ,

$p= ,378$ ), duygusal ( $\bar{x}= 3, 882, p= ,274$ ) ve genel öz-yeterlik düzeyleri ( $\bar{x}= 6,910, p= ,075$ ) devam ettikleri ortaöğretim kurumlarına göre önemli farklılıklar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmamasına rağmen, sıra ortalamalarına bakıldığında, güzel sanatlar lisesine devam eden ergenlerin akademik öz-yeterlikleri (Sıra ort.= 239,55), genel lise (Sıra ort.= 277,86), Anadolu lisesi (Sıra ort.= 283,69) ve meslek lisesine (Sıra ort.= 271,56) devam edenlere göre daha düşüktür. Benzer bir sonuç genel öz-yeterlik puanlarında görülmektedir. Güzel sanatlar lisesine devam eden ergenlerin genel öz-yeterlikleri (Sıra ort.= 232,86), genel lise (Sıra ort.= 290,31), Anadolu lisesi (Sıra ort.= 285,35) ve meslek lisesine (Sıra ort.= 263,62) devam edenlere göre daha düşüktür. Son olarak meslek lisesine devam eden ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri (Sıra ort.= 256,89), genel lise (Sıra ort.= 283,73), Anadolu lisesi (Sıra ort.= 284,04) ve güzel sanatlar lisesine (Sıra ort.= 283, 31) devam edenlere göre daha düşüktür. Güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin akademik ve genel öz-yeterlik düzeylerinin genel, meslek ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük; Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin ise genel, güzel sanatlar ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

#### **4.15. Ergenlerin Seçmiş Oldukları Alanlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin ortaöğretim kurumlarında seçtikleri alanlara göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğine yönelik hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ortaöğretim kurumlarında seçmiş oldukları alanlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıdadır.

**Tablo 32****Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ortaöğretimde Seçmiş Oldukları Alanlara Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Seçilen Alan	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Fen	121	22,65	5,32
	Sosyal	34	19,71	5,82
	Türkçe-Matematik	57	21,65	4,60
	Yabancı Dil	38	21,16	4,83
	Sanat	54	20,61	6,15
	Meslek	180	21,19	5,24
Sosyal Öz-yeterlik	Fen	766	26,10	5,19
	Sosyal	121	26,20	4,71
	Türkçe-Matematik	34	26,94	5,21
	Yabancı Dil	57	25,29	4,41
	Sanat	38	26,74	4,73
	Meslek	54	23,37	5,70
Duygusal Öz-yeterlik	Fen	121	21,72	4,86
	Sosyal	34	21,00	6,015
	Türkçe-Matematik	57	21,32	5,47
	Yabancı Dil	38	22,18	5,67
	Sanat	54	21,46	6,27
	Meslek	180	20,86	5,36
Genel Öz-yeterlik	Fen	121	70,56	11,30
	Sosyal	34	67,65	12,55
	Türkçe-Matematik	57	68,25	11,02
	Yabancı Dil	38	70,08	11,80
	Sanat	54	65,44	15,98
	Meslek	180	67,42	11,98

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri, devam ettikleri ortaöğretim kurumlarındaki seçmiş oldukları alanlara göre bir dizi

farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 33**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Seçmiş Oldukları Alanlara Göre Kruskall Wallis Sonuçları**

Boyutlar	Seçilen alan	<i>n</i>	Sıra ortalama	$\bar{x}$	sd	<i>p</i>
Akademik Öz-yeterlik	Fen	121	272,95	11,383	5	,044
	Sosyal	34	201,16			
	Türkçe- Matematik	57	250,11			
	Yabancı Dil	38	235,80			
	Sanat	54	214,78			
	Meslek	180	237,16			
Sosyal Öz-yeterlik	Fen	121	259,73	16,658	5	,005*
	Sosyal	34	284,00			
	Türkçe-Matematik	57	230,43			
	Yabancı Dil	38	274,08			
	Sanat	54	184,84			
	Meslek	180	237,53			
Duygusal Öz-yeterlik	Fen	121	251,31	3,065	5	,690
	Sosyal	34	236,63			
	Türkçe-Matematik	57	241,18			
	Yabancı Dil	38	268,07			
	Sanat	54	247,47			
	Meslek	180	231,21			
Genel Öz-yeterlik	Fen	121	269,24	10,168	5	,071
	Sosyal	34	237,68			
	Türkçe-Matematik	57	235,65			
	Yabancı Dil	38	268,62			
	Sanat	54	207,85			
	Meslek	180	232,49			

\*  $p < ,050$

Kruskall Wallis analiz sonucunda, ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ortaöğretimde seçmiş oldukları alanlara göre önemli farklılıklar

gösterdiği bulunmuştur ( $\bar{x}= 11,383$ ,  $p= ,044$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney  $U$  testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; fen alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 94,14) sanat alanında okuyanlar (Sıra ort.= 74,23,  $U= 2523,50$ ,  $p= ,016$ ); fen alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 164,23) mesleki alanında okuyanlar (Sıra ort.= 142,11,  $U= 9289,00$ ,  $p= ,030$ ) arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri de devam ettikleri ortaöğretim kurumlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir ( $\bar{x}= 16,658$ ,  $p= ,005$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney  $U$  testi sonucunda fen alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 96,41) sanat alanında okuyanlar (Sıra ort.= 69,16,  $U= 2249,50$ ,  $p= ,001$ ); sosyal alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 54,97) sanat alanında okuyanlar (Sıra ort.= 37,91,  $U= 562,00$ ,  $p= ,002$ ); yabancı dil alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 56,28) sanat alanında okuyanlar (Sıra ort.= 39,62,  $U=654,50$ ,  $p= ,003$ ); sanat alanında okuyanlarla (Sıra ort.= 108,88) mesleki alanında okuyanlar (Sıra ort.= 120,09,  $U= 3792,50$ ,  $p= ,014$ ) arasındaki farklılıkların önemli olduğu görülmüştür. Son olarak ergenlerin duygusal ( $\bar{x}= 3,065$ ,  $p= ,690$ ) ve genel ( $\bar{x}= 10,168$ ,  $p= ,071$ ) öz-yeterlik düzeylerinin devam ettikleri ortaöğretim kurumlarında seçmiş oldukları alanlara göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen sıra ortalamalarına bakıldığında meslek alanını (Sıra ort.= 231,21) seçen ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri fen (Sıra ort.= 251,31), sosyal (Sıra ort.= 236,63), Türkçe-matematik (Sıra ort.= 241,18), yabancı dil (Sıra ort.= 268,07) ve sanat (Sıra ort.= 247,47) alanlarına seçenlere göre duygusal öz-yeterlikleri daha düşüktür. Son olarak genel öz-yeterlik sıra ortalamalarında bazı farklılıklar görülmektedir. Sanat alanını (Sıra ort.= 207,85) seçen ergenlerin genel öz-yeterlikleri fen (Sıra ort.= 269,24), sosyal (Sıra ort.= 237,68), Türkçe-matematik (Sıra ort.= 235,65), yabancı dil (Sıra ort.= 268,62) ve meslek (Sıra ort.= 232,49) alanlarını seçenlere göre genel öz-yeterlikleri daha düşüktür.

#### 4.16. Ergenlerin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin ebeveynlerinin birlikte olup olmamasına dayalı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin analiz bulguları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 34**

**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Ebeveyn	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Birlikte	1106	23,24	6,02
	Ayrı	144	22,49	5,88
Sosyal Öz-yeterlik	Birlikte	1106	25,93	5,16
	Ayrı	144	25,60	5,04
Duygusal Öz-yeterlik	Birlikte	1106	22,01	5,64
	Ayrı	144	20,52	5,74
Genel Öz-yeterlik	Birlikte	1106	71,17	13,73
	Ayrı	144	68,60	13,40

Ergenlerin ebeveynlerinin birlikte ya da ayrı olmasına göre öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde, ebeveynleri birlikte yaşayanların öz-yeterlik düzeylerinin ebeveynleri birlikte yaşayamayanlara oranla biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın önemli olup olmadığı incelenmek istendiğinde araştırma verisinin bu boyutta normallik varsayımını karşılamadığı gözlenmiştir (Kolmogorov Smirnov  $p > ,005$ ). Bu sebeple de analizde parametrik olmayan tekniklerden t-testinin karşılığı olan Mann Whitney *U* testi kullanılarak elde edilen bulgular tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35

**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumlarına Göre Mann Whitney U Sonuçları**

Boyutlar	Grup	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Akademik Öz-yeterlik	Birlikte	1106	630,86	697730,00	73705,000	,145
	Ayrı	144	584,34	84145,00		
Sosyal Öz-yeterlik	Birlikte	1106	628,85	695507,00	75928,000	,362
	Ayrı	144	599,78	86368,00		
Duygusal Öz-yeterlik	Birlikte	1106	636,61	704087,00	67348,000	,003*
	Ayrı	144	540,19	77788,00		
Genel Öz-yeterlik	Birlikte	1106	633,50	700656,50	70778,500	,030*
	Ayrı	144	564,02	81218,50		

\*  $p < ,050$

Mann Whitney *U* analizi sonucunda ebeveynleri birlikte yaşayanlarla ebeveynleri ayrı olan ergenlerin duygusal ( $U= 67348,000$ ,  $p= ,003$ ) ve genel ( $U= 70778,500$ ,  $p= ,030$ ) öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olduğu bulunmuştur. Anne ve babası ayrı (Sıra ort.= 540,19) olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik sıra ortalamaları anne ve babası birlikte (Sıra ort.= 636,61) olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik sıra ortalamalarından daha düşüktür. Benzer olarak anne ve babası ayrı (Sıra ort.= 564,02) olan ergenlerin genel öz-yeterlik sıra ortalamaları anne ve babası birlikte (Sıra ort.= 633,50) olan ergenlerin genel öz-yeterlik sıra ortalamalarından daha düşüktür. Ebeveynleri birlikte yaşayanlarla ebeveynleri ayrı olan ergenlerin akademik ( $U= 73705,000$ ,  $p= ,145$ ) ve sosyal ( $U= 75928,000$ ,  $p= ,362$ ) öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olmadığı bulunmuştur. Fakat duygusal ve genel öz-yeterlikte olduğu gibi anne ve babası ayrı olan ergenlerin akademik (Sıra ort.= 584,34) ve sosyal (Sıra ort.= 599,78) öz-yeterlik sıra ortalamaları anne ve babası birlikte olan ergenlerin akademik (Sıra ort.= 630,86) ve sosyal (Sıra ort.= 628,85) öz-yeterlik sıra ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.



#### 4.17. Ergenlerin Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 36**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Doğum sırası	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	İlk	595	23,72	6,02
	Ortanca	272	22,27	5,98
	Son	383	22,90	5,90
Sosyal Öz-yeterlik	İlk	595	26,27	4,97
	Ortanca	272	25,01	5,49
	Son	383	25,93	5,12
Duygusal Öz-yeterlik	İlk	595	22,03	5,89
	Ortanca	272	21,19	5,57
	Son	383	21,99	5,36
Genel Öz-yeterlik	İlk	595	72,01	13,76
	Ortanca	272	68,46	14,13
	Son	383	70,82	13,13

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri kardeşleri arasındaki doğum sırasına göre incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 37**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	425,036	2	212,518	5,955	,003*	.09
	Gruplar içi	44498,688	1247	35,685			
	Toplam	44923,725	1249				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	299,619	2	149,810	5,702	,003*	.09
	Gruplar içi	32759,924	1247	26,271			
	Toplam	33059,543	1249				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	146,313	2	73,156	2,282	,102	-
	Gruplar içi	39968,407	1247	32,052			
	Toplam	40114,720	1249				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	2354,930	2	1177,465	6,320	,002*	.01
	Gruplar içi	232331,333	1247	186,312			
	Toplam	234686,263	1249				

\*  $p < ,050$

Yapılan analiz sonucunda ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(2, 1247)} = 5,955$ ,  $p = ,003$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ailesinde ilk çocuk olanlarla ( $\bar{x} = 23,72$ ,  $ss. = 6,02$ ) ortanca çocuk olanlar ( $\bar{x} = 22,27$ ,  $ss. = 5,98$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer bir bulgu da ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre önemli farklılıklar göstermesidir ( $F_{(2, 1247)} = 5,702$ ,  $p = ,003$ ). Bu farklılığı incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ailesinde ilk çocuk olanlarla ( $\bar{x} = 26,27$ ,  $ss. = 4,97$ ) ortanca çocuk olanlar ( $\bar{x} = 25,01$ ,  $ss. = 5,49$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(2, 1247)} = 6,320$ ,  $p = ,002$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ailesinde ilk çocuk olanlarla ( $\bar{x} = 72,01$ ,  $ss. = 13,76$ ) ortanca çocuk olanlar ( $\bar{x} = 68,46$ ,  $ss. = 14,13$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliğe ait etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri ise onların ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre önemli farklılıklar göstermemektedir ( $F_{(2, 1247)} = 2,282, p = ,102$ ). Ancak ilk ( $\bar{x} = 22,03, ss. = 5,89$ ) çocukların duygusal öz-yeterlik puanları orta ( $\bar{x} = 21,19, ss. = 5,57$ ) ve son ( $\bar{x} = 21,99, ss. = 5,36$ ) çocuktan daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.18. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin kardeş sayılarına göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 38**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Kardeş Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu**

Boyutlar	Kardeş sayısı	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	1 kardeş	523	23,06	6,19
	2 kardeş	314	23,55	5,99
	3 kardeş	143	22,26	5,49
	4 ve üzeri	129	22,64	5,88
	Tek çocuk	141	23,98	5,81
Sosyal Öz-yeterlik	1 kardeş	523	25,93	5,32
	2 kardeş	314	26,30	4,98
	3 kardeş	143	25,11	5,08
	4 ve üzeri	129	24,84	4,99
	Tek çocuk	141	26,59	4,88
Duygusal Öz-yeterlik	1 kardeş	523	22,11	5,78
	2 kardeş	314	22,21	5,58
	3 kardeş	143	21,01	5,42
	4 ve üzeri	129	21,15	5,03
	Tek çocuk	141	21,46	6,13
Genel Öz-yeterlik	1 kardeş	523	71,10	14,23
	2 kardeş	314	72,05	13,26
	3 kardeş	143	68,38	12,79
	4 ve üzeri	129	68,62	13,07
	Tek çocuk	141	72,01	13,82

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri kardeş sayılarına göre incelendiğinde ortalamalar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 39**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	299,522	4	74,881	2,089	,080	-
	Gruplar içi	44624,203	1245	35,843			
	Toplam	44923,725	1249				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	351,246	4	87,811	3,342	,010*	.01
	Gruplar içi	32708,297	1245	26,272			
	Toplam	33059,543	1249				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	258,020	4	64,505	2,015	,090	-
	Gruplar içi	39856,700	1245	32,013			
	Toplam	40114,720	1249				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	2187,603	4	546,901	2,929	,020*	.01
	Gruplar içi	232498,660	1245	186,746			
	Toplam	234686,263	1249				

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri kardeş sayısına göre önemli farklılıklar göstermektedir ( $F_{(4, 1245)} = 3,342, p = ,010$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda dört ve üzerinde kardeşi olanlar ( $\bar{x} = 24,84, ss. = 4,99$ ) ile tek çocuk olanlar ( $\bar{x} = 26,59, ss. = 4,88$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle dört ve üzerinde kardeşi olanların sosyal öz-yeterlikleri tek çocuk olanlardan önemli derecede daha düşüktür. Sosyal öz-yeterliğe benzer olarak, ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de sahip oldukları kardeş sayılarına göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(4, 1245)} = 2,929, p = ,020$ ). Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda üç kardeşi olanların ( $\bar{x} = 68,38, ss. = 12,79$ ) tek çocuk olanlara ( $\bar{x} = 72,01, ss. = 13,82$ ) oranla genel öz-yeterlik düzeyinin önemli derecede daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda tek çocuk olmanın sosyal ve genel öz-yeterlik düzeyine olumlu etkisinin olduğu düşünülebilir. Ancak hem sosyal öz-yeterlik hem de genel öz-

yeterlik için saptanan bu farklılığa ait etki büyüklüğü çok düşük düzeydedir. Ergenlerin akademik ( $F_{(4, 1245)} = 2,089, p = ,080$ ) ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin ( $F_{(4, 1245)} = 2,015, p = ,090$ ) kardeş sayılarına göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen tek çocuk ( $\bar{x} = 23,98, ss. = 5,81$ ), 1 ( $\bar{x} = 23,06, ss. = 6,19$ ) ve 2 ( $\bar{x} = 23,55, ss. = 5,99$ ) kardeşe sahip olan ergenlerin 3 ( $\bar{x} = 22,26, ss. = 5,49$ ), 4 ve üzeri ( $\bar{x} = 22,64, ss. = 5,88$ ) kardeşe sahip olanlara göre akademik öz-yeterlikleri daha yüksektir. 1 ( $\bar{x} = 22,11, ss. = 5,78$ ) ve 2 ( $\bar{x} = 22,21, ss. = 5,58$ ) kardeşe sahip olan ergenlerin tek çocuk ( $\bar{x} = 21,46, ss. = 6,13$ ), 3 ( $\bar{x} = 21,01, ss. = 5,42$ ), 4 ve üzeri ( $\bar{x} = 21,15, ss. = 5,03$ ) kardeşe sahip olanlara göre duygusal öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.19. Ergenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yere Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri yaşamının çoğunu geçirmiş oldukları yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 40**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin**  
**Yaşadıkları Yere Göre Mann Whitney U Sonuçları**

Boyutlar	Yerleşim yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Akademik Öz-yeterlik	Köy	178	613,81	109258,50	93327,500	,640
	Şehir	1072	627,44	672616,50		
Sosyal Öz-yeterlik	Köy	178	564,24	100434,50	84503,500	,014*
	Şehir	1072	635,67	681440,50		
Duygusal Öz-yeterlik	Köy	178	611,87	108912,50	92981,500	,586
	Şehir	1072	627,76	672962,50		
Genel Öz-yeterlik	Köy	178	594,91	105894,00	89963,000	,222
	Şehir	1072	630,58	675981,00		

\*  $p < ,050$

Ergenlerin akademik öz-yeterlikleri yaşadıkları yere göre incelendiğinde, şehirde yaşayan ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 23,21$ ,  $ss.= 5,95$ ) köyde yaşayanlara ( $\bar{x}= 22,85$ ,  $ss.= 6,31$ ) oranla biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın önemli olup olmadığı incelemek istendiğinde dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov  $p > ,005$ ) analizde parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney *U* testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguya göre şehirde yaşayan ergenlerle (Sıra ort.= 627,44) köyde yaşayan ergenlerin (Sıra ort.= 613,81) akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın önemli olmadığı görülmüştür ( $U= 93327,50$ ,  $p= ,640$ ). Ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri yaşadıkları yere göre incelendiğinde şehirde yaşayan ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 26,04$ ,  $ss.= 5,09$ ) köyde yaşayanlara ( $\bar{x}= 24,99$ ,  $ss.= 5,40$ ) oranla biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın önemli olup olmadığı incelenmek istendiğinde dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov  $p > ,005$ ) analizde parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney *U* testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguya göre şehirde yaşayan ergenlerle (Sıra ort.= 635,67) köyde yaşayan ergenlerin (Sıra ort.= 564,24) sosyal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın

önemli olduğu görülmüştür ( $U= 84503,50$ ,  $p= ,014$ ). Bu bulguya göre şehirde yaşayan ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri köyde yaşayan ergenlere göre önemli düzeyde yüksektir. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri yaşadıkları yere göre incelendiğinde; şehirde yaşayan ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 21,86$ ,  $ss.= 5,73$ ) köyde yaşayanlara ( $\bar{x}= 21,69$ ,  $ss.= 5,29$ ) oranla biraz daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu farklılığın önemli olup olmadığı incelenmek istendiğinde dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov  $p> ,005$ ) analizde parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney  $U$  testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguya göre şehirde yaşayan ergenlerle (Sıra ort.= 627,76) köyde yaşayan ergenlerin (Sıra ort.= 611,87) duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın önemli olmadığı bulunmuştur ( $U= 92981,50$ ,  $p= ,586$ ). Son olarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeyleri yaşadıkları yere göre incelendiğinde şehirde yaşayan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin ( $\bar{x}= 71,09$ ,  $ss.= 13,53$ ) köyde yaşayanlara ( $\bar{x}= 69,53$ ,  $ss.= 14,70$ ) oranla biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın önemli olup olmadığı incelenmek istendiğinde dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov  $p> ,005$ ) analizde parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney  $U$  testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguya göre şehirde yaşayan ergenlerle (Sıra ort.= 630,58) köyde yaşayan ergenlerin (Sıra ort.= 594,91) genel öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın önemli olmadığı görülmüştür ( $U= 89963,50$ ,  $p= ,222$ ).

#### **4.20. Ergenlerin Okul Rehberlik Servislerine Yardım İçin Başvurup Vurmamasına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular**

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin onların okul rehberlik servisinden yardım alıp almamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri rehberlik servisine yardım için başvurup vurmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.



Tablo 41

**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servisine Yardım İçin Başvurup Vurmamasına Göre İncelenmesi**

Boyutlar	Rehberlik servisinde yardım alma durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
Akademik Öz-yeterlik	Evet	393	22,26	5,68	3,583	1248	,000*	.01
	Hayır	857	23,56	6,10				
Sosyal Öz-yeterlik	Evet	393	25,10	5,12	3,729	1248	,000*	.01
	Hayır	857	26,25	5,13				
Duygusal Öz-yeterlik	Evet	393	20,75	5,27	4,649	1248	,000*	.01
	Hayır	857	22,34	5,78				
Genel Öz-yeterlik	Evet	393	68,09	12,25	4,904	1248	,000*	.01
	Hayır	857	72,15	14,16				

\*  $p < ,050$

Tablo 41 incelendiğinde okul rehberlik servislerinden destek almayan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 23,56$ , ss.= 6,10) okul rehberlik servislerinden destek alan ergenlere oranla ( $\bar{x}= 22,26$ , ss.= 5,68) önemli düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ( $t_{1248}= 3,583$ ,  $p= ,000$ ). Okul rehberlik servislerinden destek almayan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 26,25$ , ss.= 5,13) okul rehberlik servislerinden destek alan ergenlere oranla ( $\bar{x}= 25,10$ , ss.= 5,12) önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{1248}= 3,729$ ,  $p= ,000$ ). Okul rehberlik servislerinden destek almayan ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 22,34$ , ss.= 5,78) okul rehberlik servislerinden destek alan ergenlere oranla ( $\bar{x}= 20,75$ , ss.= 5,27) önemli düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ( $t_{1248}= 4,649$ ,  $p= ,000$ ). Son olarak okul rehberlik servislerinden destek almayan ergenlerin genel öz-yeterliklerinin ( $\bar{x}= 72,15$ , ss.= 14,16) okul rehberlik servislerinden destek alan ergenlere oranla ( $\bar{x}= 68,09$ , ss.= 12,25) önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{1248}= 4,904$ ,  $p= ,000$ ). Bu bulgular göz önüne alındığında okul rehberlik servisine başvuran ergenlerin tüm öz-yeterlik alanlarının başvurmayanlara göre önemli düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir. Tüm farklılıklara ait etki büyüklüklerinin tamamının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.21. Ergenlerin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin okul rehberlik servislerinden yardım aldıkları konu başlıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla hazırlanan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri rehberlik servisinden yardım aldığı konulara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait araştırma bulguları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 42**

#### Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Boyutlar	Yardım konuları	<i>n</i>	$\bar{x}$	ss
Akademik Öz-yeterlik	Ders başarısızlığı	93	23,72	5,39
	Aile sorunları	46	22,13	5,59
	Kişiler arası ilişki	70	21,77	6,79
	Mesleki gelişim	55	21,97	4,76
	Duygusal problemler	63	20,89	5,61
	Diğer	69	22,19	5,30
Sosyal Öz-yeterlik	Ders başarısızlığı	93	24,84	5,53
	Aile sorunları	46	25,11	5,57
	Kişiler arası ilişki	70	24,30	5,06
	Mesleki gelişim	55	26,19	4,12
	Duygusal problemler	63	24,66	5,09
	Diğer	69	25,57	5,07
Duygusal Öz-yeterlik	Ders başarısızlığı	93	21,07	5,62
	Aile sorunları	46	19,39	5,69
	Kişiler arası ilişki	70	21,15	5,42
	Mesleki gelişim	55	21,40	4,48
	Duygusal problemler	63	19,19	5,38
	Diğer	69	21,28	4,84
Genel Öz-yeterlik	Ders başarısızlığı	93	69,63	13,16
	Aile sorunları	46	66,63	12,48
	Kişiler arası ilişki	70	67,21	13,62
	Mesleki gelişim	55	69,55	9,69
	Duygusal problemler	63	64,73	12,18
	Diğer	69	69,03	11,30

Tablo 42 incelendiğinde ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinde okul rehberlik servislerinden aldıkları yardım başlıklarına göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığı incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 43**  
**Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlik Düzeylerinin Okul Rehberlik Servislerinden Yardım Aldıkları Konu Başlıklarına Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Akademik Öz-yeterlik	Gruplar arası	339,097	5	67,819	2,143	,060	-
	Gruplar içi	12342,992	390	31,649			
	Toplam	12682,088	395				
Sosyal Öz-yeterlik	Gruplar arası	142,471	5	28,494	1,082	,370	-
	Gruplar içi	10271,193	390	26,336			
	Toplam	10413,664	395				
Duygusal Öz-yeterlik	Gruplar arası	297,841	5	59,568	2,141	,060	-
	Gruplar içi	10849,823	390	27,820			
	Toplam	11147,664	395				
Genel Öz-yeterlik	Gruplar arası	1251,948	5	250,390	1,664	,142	-
	Gruplar içi	58680,322	390	150,462			
	Toplam	59932,270	395				

\*  $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ergenlerin akademik ( $F_{(5, 390)} = 2,143$ ,  $p = ,060$ ), sosyal ( $F_{(5, 390)} = 1,082$ ,  $p = ,370$ ), duygusal ( $F_{(5, 390)} = 2,141$ ,  $p = ,060$ ) ve genel öz-yeterlik düzeylerinin ( $F_{(5, 390)} = 1,664$ ,  $p = ,142$ ) okul rehberlik servislerinden yardım aldıkları konu başlıklarına göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmamasına rağmen akademik öz-yeterlik alanında ders başarısızlığı ( $\bar{x} = 23,72$ ,  $ss. = 5,39$ ), sosyal öz-yeterlik alanında mesleki gelişim ( $\bar{x} = 26,19$ ,  $ss. = 4,12$ ), duygusal öz-yeterlik alanında ders başarısızlığı ( $\bar{x} = 21,07$ ,  $ss. = 5,62$ ), kişiler arası ilişki ( $\bar{x} = 21,15$ ,  $ss. = 5,42$ ) ve mesleki gelişim ( $\bar{x} =$

21,4, ss.= 4,48) ve genel öz-yeterlik alanında ders başarısızlığı ( $\bar{x}$ = 69,63, ss.= 13,16) ve mesleki gelişim ( $\bar{x}$ = 69,55, ss.= 6,69) konularında yardım alanların başka problem alanlarından yardım alanlara göre öz-yeterlikleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.22. Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri İle Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik Algısı, Somatizasyon ve Hostilite Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen alt problemlerden biri olan “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 44**

#### Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri ile Psikolojik Semptomlar Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	Akademik Öz-yeterlik		Sosyal Öz-yeterlik		Duygusal Öz-yeterlik		Genel Öz-yeterlik	
	<i>r</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>	<i>r</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>	<i>r</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>	<i>r</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>
Depresyon	-,18*	,03	-,16*	,03	-,35*	,13	-,31*	,10
Anksiyete	-,24*	,06	-,13*	,02	-,27*	,08	-,24*	,06
Olumsuz benlik algısı	-,18*	,03	-,19*	,04	-,28*	,08	-,26*	,07
Somatizasyon	-,12*	,01	-,08*	,01	-,31*	,10	-,25*	,06
Hostilite	-,23*	,06	-,10*	,01	-,22*	,05	-,18*	,03

\**p*< ,010

Ergenlerin öz-yeterlik düzeyleriyle psikolojik semptomları arasındaki ilişkiler incelenirken birinci tip hatayı engellemek amacıyla Bonferroni yaklaşımı ( $\alpha$ /ilişki sayısı) kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2008: 264). Bonferroni yaklaşımına göre incelenmek istenen önem düzeyi (*p*<,050) incelenen ilişki sayısına (altı ikili ilişki) bölünmesiyle elde edilen değerin ( $,05/5= ,010$ ) araştırmada önem düzeyi olarak

kullanılması gerekmektedir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda ilişki düzeylerinin tümünün ,010'dan küçük olduğu gözleendiği için elde edilen bulguların tümünün birinci tip hatadan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. İlişki düzeyleri incelendiğinde katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin depresyon ( $r = -.18, p < .000$ ), anksiyete ( $r = -.24, p < .000$ ), olumsuz benlik algısı ( $r = -.18, p < .000$ ), hostilete ( $r = -.23, p < .000$ ) ve somatizasyon düzeyleriyle ( $r = -.12, p < .000$ ) negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin depresyon ( $r = -.16, p < .000$ ), anksiyete ( $r = -.13, p < .000$ ), olumsuz benlik algısı ( $r = -.19, p < .000$ ), hostilete ( $r = -.10, p < .000$ ) ve somatizasyon ( $r = -.8, p < .000$ ) düzeyleriyle negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin depresyon ( $r = -.35, p < .000$ ), anksiyete ( $r = -.27, p < .000$ ), olumsuz benlik algısı ( $r = -.28, p < .000$ ), hostilete ( $r = -.22, p < .000$ ) ve somatizasyon düzeyleriyle ( $r = -.31, p < .000$ ) negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların genel öz-yeterliklerinin onların depresyon ( $r = -.31, p < .000$ ), anksiyete ( $r = -.24, p < .000$ ), olumsuz benlik algısı ( $r = -.26, p < .000$ ), hostilete ( $r = -.18, p < .000$ ) ve somatizasyon düzeyleriyle ( $r = -.25, p < .000$ ) negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Tüm ilişkilere ait etki büyüklüklerinin de (effect size) düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Field, 2005: 128–129). Etki büyüklükleri değerlerine göre ergenlerin öz-yeterlik düzeylerindeki değişkenliğin (variability) ancak %1 ile %10'unun onların psikolojik semptomlarıyla açıklanabileceği söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek sonuçlara yer verilmiştir. Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- 1- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlikleri cinsiyete göre incelendiğinde kızların akademik ve sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek; erkeklerin ise duygusal öz-yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 2- Ergenlik döneminin başlangıcında ve ortasında kızların akademik ve sosyal öz-yeterlikleri, ergenliğin sonunda ise akademik öz-yeterlikleri erkeklerden daha yüksektir. Erkeklerin ise ergenliğin ortasında ve sonunda duygusal öz-yeterlikleri kızlardan daha yüksektir.
- 3- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.
- 4- Yaşa göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar görüldüğü saptanmıştır. 12 yaşındaki ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

- 5- Sınıf düzeyine göre ergenlerin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. 6. sınıftaki ergenlerin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıftaki ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 6- Annenin eğitim düzeyine göre ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.
- 7- Babanın eğitim düzeyine göre ergenlerin sosyal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- 8- Annenin bir işte çalışıp çalışmamasına göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- 9- Babası bir işte çalışan ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin babası bir işte çalışmayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 10- Ailenin ekonomik durumuna göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.
- 11- Çalışma odası olan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin çalışma odası olmayan ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 12- Okul başarısı artıkça ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin de arttığı saptanmıştır.
- 13- Güzel sanatlar lisesinde okuyan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin genel, Anadolu ve meslek liselerinde okuyan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

- 14- Fen alanını seçen öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sanat ve meslek alanlarını seçen öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, sanat alanını seçen ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin fen, sosyal, yabancı dil ve meslek alanını seçenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.
- 15- Ebeveynleri ayrı yaşayan ergenlerin ebeveynleri birlikte yaşayan ergenlere göre daha düşük duygusal ve genel öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır.
- 16- İlk çocuk olanların ortanca çocuk olanlara göre akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- 17- Dört ve üzeri kardeşe sahip ergenlerin tek çocuk olanlara göre sosyal öz-yeterlikleri daha düşüktür. Ayrıca üç kardeşe sahip ergenlerin tek çocuk olanlara göre genel öz-yeterlikleri daha düşük olduğu görülmüştür.
- 18- Yaşamının çoğunu şehir merkezinde geçiren ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin köylerde geçiren ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 19- Rehberlik servisinden yardım alan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin rehberlik servisinden yardım almayan ergenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.
- 20- Rehberlik servisinden yardım aldıkları konulara göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.
- 21- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri artıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.



## 5.2. Tartışma

Bu bölümde, ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkilere yönelik bulgular tartışılmıştır.

### 5.2.1. Cinsiyete Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” sorusu ilk alt problem olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda ergenlerin akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik boyutlarında cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. İstatistiksel olarak ergenlerin genel öz-yeterliklerinde önemli fark olmamasına rağmen kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşması ile ilgili bulgulara bakıldığında, akademik öz-yeterlikte cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo-10). Kızların akademik öz-yeterliklerinin erkeklerin akademik öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Akademik öz-yeterlik ile ilgili cinsiyet farkına yönelik bulgular çelişkilidir. Bazı çalışmalarda kızların akademik öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür (Bandura, 1999; Bandura diğer., 2001; Bandura, 2002; Bacchini ve Magliulo, 2003; Yardımcı, 2007; Willemse, 2008). İtalya, Polonya ve Macaristan’da yapılan kültürler arası araştırmalarda da kızların erkeklere göre daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır (Pastorelli ve diğer., 2001). Bacchini ve Magliula (2003) kızların akademik öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu; fakat duygusal öz-yeterliklerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Suldo ve Shaffer’in (2007) ve Çelikkaleli ve Gündüz’ün (2010) ergenler ile yapmış olduğu çalışmalarda akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre

farklılık göstermediği saptanmıştır. Kızların erkeklere göre daha planlı çalışmaları, ödevlerini düzenli yapmaları, sınavlara daha iyi hazırlanmaları akademik öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır (Bkz. Tablo-10). Kızların sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu kızların sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten araştırma (Sayma, 2001; Coleman, 2003; Öztürk ve Şahin, 2007; Yardımcı, 2007; Willemse, 2008) sonuçları ile tutarlıdır. Kirkcaldy, Siefen ve Furnham (2003) kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha az sosyal problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yardımcı (2007) kızların erkeklere göre kişiler arası ilişki öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulguların aksine Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) ve Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenişik (2009) yapmış oldukları çalışmalarda erkeklerin sosyal yeterlik puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bazı çalışmalarda ise ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır (Bilgin, 1996; Smith ve Betz, 2000; Fıncıoğlu, 2005; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006; Efe, 2007; Şencan, 2009; Biçer, 2009; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010). Öz-yeterlik ile ilgili çalışmalarda cinsiyet farkının sosyalleşme ve sosyal seçim süreçleri tarafından şekillendirildiği vurgulanmıştır (Lin, 2003). Cinsiyete dayalı farklılıkların sosyal çevrenin etkisinden kaynaklandığı, diğer bir deyişle farklı yerlerde yapılan araştırmaların farklı kültürleri yansıttığı, bu yüzden de farklı sonuçların ortaya çıktığı düşünülebilir. Kızların erkeklere göre daha kolay sosyal ilişki kurmaları, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem vermeleri ve sosyal faaliyetlerde daha fazla yer almaları sosyal öz-yeterliklerinin yüksek çıkmasının nedeni olabilir.

Ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği saptanmıştır (Bkz. Tablo-10). Erkeklerin duygusal öz-yeterlikleri kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Literatürde birçok çalışmada erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bussey ve Bandura, 1999; Muris, 2001; Bacchini ve Magliulo, 2003; Landon,

Ehrenreich ve Pincus, 2007; Willemse, 2008; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010). Bazı çalışmalarda ise bu bulguların aksine kızların duygusal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Bandura ve diğer., 2001; Bandura, 2002). Muris (2001, 2002) kızların erkeklerden daha düşük duygusal öz-yeterlik sergilediklerini ve yüksek düzeyde anksiyete ve depresyona maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Bacchini ve Magliula (2003) ergenlik döneminde kızların stres düzeyi erkeklere göre daha yüksek olduğundan duygusal öz-yeterliklerinin düşük olabileceğini belirtmişlerdir. McRae ve arkadaşları (2008) duyguları düzenlemede cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerin kızlara göre negatif duygularını düzenlemede daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin yüksek çıkmasında toplumumuzdaki erkeklere yönelik cinsiyet rolleri ile ilgili algılamalar etkili olmuş olabilir. Erkek çocuklarının duygularını kontrol edememelerinin bir zayıflık belirtisi olarak değerlendirilmesi, “Erkekler ağlamaz.” anlayışının sık sık vurgulanması, erkeklerin olumsuz duygular ile baş etme yeteneklerini geliştirmiş olabilir. Ayrıca ergenlik döneminde erkeklerin kızlara göre olumsuz duyguları daha az yaşamaları ve olumsuz duygularla daha kolay başa çıkabilmeleri duygusal öz-yeterliklerinin yüksek olmasının bir diğer nedeni olabilir.

Ergenlerin genel öz-yeterliklerinde cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo-10). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen, ergenlerin genel öz-yeterlik ortalamalarına bakıldığında akademik ve sosyal öz-yeterlikte olduğu gibi kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Vardarlı (2005) cinsiyetin genel öz-yeterliği yordayan bir değişken olmadığını saptamıştır. Literatürde bazı araştırmalarda cinsiyet üzerinde öz-yeterliğin etkisi olmadığı görülmüştür (Pajares, 1996; McKenzie, 1999; Vardarlı, 2005; Kumar ve Lal, 2006; Keskin ve Orgun, 2006); fakat bu bulguların aksine öz-yeterlikte cinsiyet farkı ile ilgili bazı araştırmalarda erkeklerin öz-yeterliklerinin kızların öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Einarson, 1983; Shelton, 1989; Pintrich ve De Groot, 1990; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002; Çetin, 2007). Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalarda cinsiyet

farklılıklarına bakıldığında genelde kadınların öz-yeterlik algılarının erkeklerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kültürlerin cinsiyet rolleri ile ilgili tanımlamalarından (Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002) ve eğitimsel faktörlerden (Bacchini ve Magliula, 2003) kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Toplumsal anlamda çoğu zaman kızların erkeklere göre eğitim olanaklarından yoksun bırakılması, onların yeterliklerini geliştirmek için daha fazla çaba göstermeleri ve son yıllarda kadının toplumsal yaşamda gittikçe daha etkili olması kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek çıkmasının nedeni olabilir.

### **5.2.2. Ergenliğin Başlangıcında, Ortasında ve Sonunda Cinsiyete Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliğin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenliğin farklı dönemlerine göre (başlangıcında, ortasında ve sonunda) ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında, ergenliğin bazı dönemlerinde cinsiyete göre akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikte farklılık gösterdiği bulunmuştur. Fakat ergenlerin genel öz-yeterliklerinde önemli fark saptanmamıştır. İstatistiksel olarak ergenlerin genel öz-yeterliklerinde önemli fark olmamasına rağmen kızların genel öz-yeterlik ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlik döneminin başında ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde farklılık görülürken duygusal ve genel öz-yeterliklerinde önemli farklılık olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Ergenlik döneminin başlangıcında kızların akademik ve sosyal öz-yeterlikleri erkeklerden daha yüksektir; fakat duygusal ve genel öz-yeterlikte cinsiyete dayalı önemli farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak ergenlerin duygusal ve genel öz-yeterliklerinde önemli fark olmamasına rağmen erkeklerin duygusal öz-yeterlikleri kızlardan; kızların ise genel öz-yeterlik ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Orta ergenlikte ergenlik döneminde olduğu gibi akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikte anlamlı farklılık görülürken genel öz-yeterlikte farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo–12). Orta ergenlikte kızların akademik ve sosyal öz-yeterlikleri erkeklerden daha yüksektir. Oysaki erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğunu söylenebilir. Genel öz-yeterlikte kızlar ile erkekler arasında önemli fark olmamasına rağmen kızların genel öz-yeterlik ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksektir.

Ergenliğin sonunda ise akademik ve duygusal öz-yeterlikte cinsiyet farkı görülmüştür. Kızların akademik öz-yeterliklerinin erkeklerden, erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin ise kızlardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal ve genel öz-yeterlik puanlarında kızlar ile erkekler arasında önemli fark olmamasına rağmen kızların sosyal öz-yeterlikleri erkeklerinkinden erkeklerin genel öz-yeterlikleri ise kızlardan biraz daha yüksektir (Bkz. Tablo–13). Bu bulguların aksine Willemse (2008) ergenliğin başında ve ortasında ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde cinsiyete göre farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

### **5.2.3. Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Eğitim Kurumlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin öz-yeterliklerinde öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına göre akademik, duygusal ve genel öz-yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ergenlerin sosyal öz-yeterlik boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde önemli fark olmamasına rağmen ilköğretim öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik ortalamalarının lise öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo–14).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-yeterliklerinin lise öğrencilerinkinden yüksek olmasında ilköğretim döneminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarının akademik ve duygusal gelişimlerine lise dönemine göre daha fazla önem vermeleri ve çocuklar ile daha çok ilgilenmeleri katkı sağlamış olabilir. Ayrıca lise öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine göre gerek akademik (üniversiteye giriş sınavı ve meslek seçimi gibi zorluklar) gerekse duygusal olarak (ergenlik döneminden kaynaklanan olumsuz duygular) daha fazla problem ile yüz yüze gelmeleri ve bu problemlere çözüm bulmada güçlükler yaşamaları onların akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin düşmesine neden olabilir.

#### **5.2.4. Yaşa Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri yaşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde yaşa göre anlamlı farklılıklar görüldüğü saptanmıştır (Bkz. Tablo-16).

Ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeyleri yaşa göre önemli farklılıklar göstermektedir. 12 yaşındaki ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 yaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 13 yaşındaki ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin 14, 15 ve 16 yaşlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş artıkça ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin düştüğü söylenebilir. Öz-yeterliğin bir diğer alt boyutu olan sosyal öz-yeterlikte de yaşa göre önemli farklılıklar bulunmuştur. 12 yaşındaki ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin 13, 14, 15 ve 16 yaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 13 yaşındaki ergenlerin de 14 yaşındaki ergenlere göre sosyal öz-yeterlik düzeyleri önemli düzeyde yüksektir. Yaş artıkça ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir.

Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri yaşa göre önemli farklılıklar göstermektedir. 12 yaşındaki ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin 13, 14, 15, 16 ve 17 yaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş artıkça ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin düştüğü söylenebilir. Son olarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin de yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. 12 yaşındaki ergenlerin diğer yaş gruplarındaki ergenlere oranla genel öz-yeterlik düzeylerinin önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak ergenlerin yaşları artıkça genel öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Akademik anlamda lise ve üniversite giriş sınavlarının neden olduğu problemler, sosyal ilişkilerde yaşanan çatışmalar, sorumlulukların artması, ailenin ve toplumsal çevrenin beklentileri yaş artışı ile birlikte öz-yeterliğin azalmasının nedeni olabilir.

Literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda (Bacchini ve Magliulo, 2003; Vardarlı, 2005) öz-yeterliğin yaşa göre farklılaştığı belirtilirken bazı çalışmalarda ise (Güven, 2008; Willemse, 2008; Carroll ve diğer., 2009) yaşa göre öz-yeterlikte anlamlı fark bulunmamıştır. Bacchini ve Magliulo (2003) yaşın duygusal ve sosyal öz-yeterliği etkilediğini belirtmişlerdir. Ehrenberg (1984) erken çocukluk döneminde yaş artarken öz-yeterliğin de arttığını, ergenlik döneminde yaş artarken öz-yeterliğin artmadığını saptamıştır. Bu araştırmadaki bulguların aksine Vardarlı (2005) 12 yaşındaki ergenlerin diğer yaşlara göre genel öz-yeterliklerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Keskin ve Orgun (2006) meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmada da öğrencilerin yaşı ilerledikçe öz-yeterlik düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Bandura (1993) yaş ile birlikte değişen sosyal ve duygusal davranışların sosyal yeterlik algısı ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Küçük çocuklarda sosyal öz-yeterlik algısı duygusal ve kişiler arası davranış modelleri ile ilişkili değildir. Buna rağmen daha büyük çocuklar için sosyal ve duygusal davranışların sosyal yeterlik algısının yanında akademik ve öz-düzenleme yeterliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

### 5.2.5. Sınıf Düzeylerine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin sınıf düzeyine göre akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde farklılıklar görülmüştür; fakat sosyal öz-yeterlik boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde sınıf seviyesine göre önemli fark olmamasına rağmen 6, 7, 9. sınıfların sosyal öz-yeterliklerinin 8, 10, 11, 12. sınıfların sosyal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-18).

Ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. 6. sınıfların akademik öz-yeterlik düzeylerinin 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin düştüğü söylenebilir. Öz-yeterliğin bir diğer alt boyutu olan duygusal öz-yeterlikte de sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar görülmektedir. 6. sınıflarla 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Genel öz-yeterlikte de sınıf düzeylerine göre önemli farklılık olduğu saptanmıştır. 6. sınıflarla 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin genel öz-yeterliklerinin düştüğü söylenebilir.

Literatürde bu bulguları destekler nitelikte bazı araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik başarı ve kişiler arası ilişkilerde öz-yeterliğin düştüğünü bulmuştur. Ayrıca Çetin (2007) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin okudukları sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir; fakat alt faktörler düzeyinde öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik alt



faktörlerinde beşinci sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Çakmak ve arkadaşları (2008) ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin güdülenme ve öz-yeterlik düzeylerinin azaldığını belirtmişlerdir. İlköğretim 6. sınıftan itibaren ergenliğin yoğun olarak yaşanması ile birlikte artan duygusal problemler, ilköğretimde ortaöğretime geçiş ve ortaöğretimde üniversiteye giriş sınavların getirmiş olduğu akademik zorluklar ergenlerin sınıf düzeyi artıkça akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin düşmesinin nedeni olabilir.

Son olarak ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri sınıf seviyelerine göre önemli farklılıklar göstermemektedir. Bu bulgu Fıncıoğlu (2005), Biçer (2009) ve Şencan (2009) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir; fakat Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık (2009) lise öğrencilerinde sınıf düzeyi artıkça sosyal öz-yeterliğin arttığını bulmuşlardır. 10. sınıfların 9. sınıflardan 11. sınıfların ise 10. sınıflardan daha yüksek sosyal öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf düzeyi artıkça öz-yeterliğin azaldığına yönelik bulgular yaş artıkça öz-yeterliğin düştüğü ile ilgili bulguları destekler niteliktedir. Sınıf düzeyi artıkça akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki yaşanan problemlerin artması öz-yeterliğin azalmasına neden olabilir.

#### **5.2.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri annelerinin eğitim seviyelerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında, annenin eğitim düzeyine göre ergenlerin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Bkz. Tablo-20). Öz-yeterliğin alt boyutlarına bakıldığında ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülürken duygusal öz-yeterlikte anlamlı farklılık saptanmamıştır. İstatistiksel olarak ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen annesi lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin annesi

okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan ergenlerin duygusal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Annesi okuryazar olmayan ergenlerin akademik öz-yeterlikleri annesi ilkokul ve lise mezunu olan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinden daha düşük olduğu ifade edilebilir. Ülkemizde çocuğun eğitim öğretim yaşamının şekillenmesinde annelerin etkisi oldukça fazladır. İlkokul ve lise düzeyinde eğitime sahip olan annelerin okuryazar olmayan annelere göre çocuklarına akademik çalışmalarda daha fazla destek olmaları daha olasıdır. Okul ile ilgili anneden alınan destek ve cesaretlendirmeler ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin gelişimine olumlu katkıda bulunmuş olabilir.

Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan ergenlerin annesi lise mezunu olan ergenlere göre daha düşük sosyal öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Biçer'in (2009) yapmış olduğu çalışmada annenin eğitim düzeyi artıkça ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin de arttığı saptanmıştır. Lise mezunu olan annelerin okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan annelere göre kişiler arası ilişkilerde daha fazla iletişime açık, girişken, empatik tutuma sahip olmaları ve yaşanan çatışmaları daha uzlaşmacı yollarla çözümlenmeye yönelik çocuklarına olumlu modeller sunmaları onların sosyal öz-yeterliklerinin gelişimine daha fazla katkıda bulunmuş olabilir.

Son olarak ergenlerin genel öz-yeterliklerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Annesi okuryazar olmayan ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin annesi lise mezunu olanlara oranla önemli derecede düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak annesi lise mezunu olan ergenlerin annesi okuma yazma bilmeyen ergenlere göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Lise mezunu olan annelerin okuryazar olmayanlara göre çocuklarına daha olumlu rol modelleri sunmaları onların genel öz-yeterliklerini artırmış olabilir.

Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Mayer ve Kim, 2000; Vardarlı, 2005). Bandura ve arkadaşlarına (1996) göre okul başarısı üzerinde ailenin akademik yeterliğinin katkısı öğrencinin öğrenme ve çalışma aktivitelerini düzenleyen inançlarını ve akademik amaçlarını etkileyerek gerçekleşmektedir. Ailenin akademik talepleri çeşitli yollarla okul başarısı ile bağlantılıdır. Ailelerin hem pozitif eğitimsel amaçlar ve inançlar ileterek doğrudan hem de akademik ve mesleki bakış açısını, bilişsel ve öz-düzenleme yeterliğini artırarak ve okul başarısını geliştirerek dolaylı olarak çocuğun başarılı olmasına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Vardarlı (2005) çocuğu ile daha uzun süre vakit geçiren ve onun gelişimiyle daha yakından ilgilenen ebeveyn olarak annenin eğitim düzeyi artıkça öz-yeterlik kaynaklarını daha etkili biçimde kullanarak çocuğun öz-yeterlik inancının gelişimine önemli katkı sağlayacağı yönünde değerlendirmeler yapılmakta olduğunu ifade etmiştir; fakat bu bulguların aksine Çetin (2007) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerine etkisinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Ayrıca Güven (2008) çıraklık eğitimi kapsamında ergenler ile yapmış olduğu çalışmada anne-babanın eğitim durumunun ergenlerin öz-yeterlik inançları ile ilişkili olup olmadığını incelemiş; ancak istatistiksel olarak yorumlanabilecek anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır.

### **5.2.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri babalarının eğitim seviyesine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında babanın eğitim düzeyine göre ergenlerin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo-22). Ergenlerin genel öz-yeterliklerinde ve öz-yeterliğin alt boyutlarından sosyal öz-yeterlikte babanın eğitim düzeyine göre farklılaşma saptanmıştır; fakat ergenlerin akademik ve duygusal öz-yeterliklerinde babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

İstatistiksel olarak ergenlerin akademik ve duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin babası okuryazar olmayan ergenlerin akademik ve duygusal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babası okuryazar olmayan ergenlerin babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlara göre; babası ilkokul mezunu olan ergenlerin babası ortaokul ve lise mezunu olanlara göre sosyal öz-yeterliklerinde önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Biçer'in (2009) araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin babalarının eğitim düzeyi artıkça artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe babaların kişiler arası iletişim becerileri, girişkenlik, empatik tutum ve sosyal ilişkilerde yaşanan çatışmaları daha uzlaşmacı yollarla çözüm bulma konusunda çocuklarına olumlu modeller sunmaları onların sosyal öz-yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olabilirler.

Babası okuryazar olmayan ergenlerin babası ortaokul ve lise mezunu olanlara göre; babası ilkokul mezunu olan ergenlerin babası ortaokul ve lise mezunu olan ergenlere göre genel öz-yeterlik düzeylerinde önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu farklılıklara dayanarak ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin babalarının eğitim seviyesi artıkça artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Eğitim seviyesi yüksek babalar eğitim seviyesi düşük olan babalara göre öz-yeterliğin bilgi kaynaklarından olan dolaylı deneyimler sunarak ve sözel anlamda cesaretlendirmeler yaparak çocuklarının genel öz-yeterliklerini artırabilirler. Bu bulgunun aksine ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda babanın eğitim durumunun çocukların ve ergenlerin öz-yeterliklerini yordamadığı ve babanın eğitim düzeyine göre öz-yeterlikte farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Vardarlı, 2005; Çetin, 2007; Güven, 2008).

### **5.2.8. Annenin Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri annenin bir işte çalışıp çalışmamasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında annenin bir işte çalışıp çalışmamasına göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Bkz. Tablo–23). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen annesi çalışan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ortalamaları annesi çalışmayan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Biçer (2009) annenin çalışıyor ya da çalışmıyor olmasının ergenlerin sosyal öz-yeterliği üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu bulgunun aksine Çetin (2007) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu fark annesi çalışmayanların lehine gerçekleşmiştir. Alt faktörlerde ise akademik başarı, boş zaman becerileri ve eğitici kol faaliyetlerindeki öz-yeterlik boyutlarında annesi çalışmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bir işte çalışmayan annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmelerinin çocuğun öz-yeterliğinin artmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

### **5.2.9. Babanın Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri babalarının bir işte çalışıp çalışmamasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında babanın bir işte çalışıp

çalışmamasına göre ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır; fakat duygusal öz-yeterlikte ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Bkz. Tablo-24). İstatistiksel olarak ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen babası çalışan ergenlerin duygusal öz-yeterlik ortalamaları babası çalışmayan ergenlerin duygusal öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Babası bir işte çalışan ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin babası bir işte çalışmayan ergenlere göre önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatürde babanın bir işte çalışıp çalışmamasının ergenlerin öz-yeterliği üzerindeki etkisi ile ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Arulmani, Laar ve Easton (2001) işsiz ebeveynlerin çocuklarının iş sahibi olan ebeveynlerin çocuklarına göre daha düşük öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ailenin çalışıyor olmasının öğrencinin öz-yeterliğini önemli derecede etkilediği saptanmıştır. Kapıkıran (2008) babaları işsiz olan ergenlerin fobik kaygı, kişiler arası duyarlılık ve somatizasyon gibi psikopatolojik belirtileri daha fazla yaşadıklarını saptamıştır. İşsizliğin öğrencilerin geleceğe yönelik kaygı yaşamalarına, kendilerini daha fazla yetersiz hissetmelerine ve daha fazla bedensel şikâyet belirtmelerine yol açmış olabileceğini belirtmiştir. Biçer (2009) babası farklı mesleklerde çalışan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde farklılık olmadığını bulmuştur. Çetin (2007) babanın çalışıp çalışmamasına göre çocukların genel öz-yeterliklerinde farklılık olmadığını saptamıştır; fakat öz-yeterliğin diğer insanların beklentilerini karşılama alt boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Babası işsiz olan çocukların babası memur, öğretmen, doktor, mühendis olan çocuklara göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Herhangi bir işte çalışan babaların çalışmayan babalara göre doğrudan iş yaşamlarında göstermiş oldukları başarılar ile olumlu modeller sunmaları çocukları akademik olarak başarılı olmaya teşvik edebilir. Ayrıca çalışan babaların çocuklarının sosyal ve akademik gelişimlerine daha fazla destek olmaları öz-yeterliğin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

### 5.2.10. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri düzeyleri ailelerinin ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ailenin ekonomik durumuna göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo–25). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen ailesinin ekonomik durumu 1000–2000 ve 2000 TL ve üzeri olan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ortalamaları ailesinin ekonomik durumu 0–1000 TL arasında olan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin öz-yeterlikleri üzerinde ailenin ekonomik durumunun etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulguları destekler nitelikte bir sonuç Kumar ve Lal’ın (2006) ergenler arasında öz-yeterliğin rolü ve cinsiyet farkı adlı çalışmasında bulunmuştur; fakat bu bulguların aksine Vadarlı (2005) algılanan gelir düzeyinin öz-yeterliğin yordayıcısı olduğunu ve algılanan gelir düzeyi arttıkça öz-yeterliğin de arttığını saptamıştır.

Öz-yeterliğin alt boyutlarından sosyal öz-yeterlik ile ilgili yapılan bazı çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Zülkadiroğlu, 2004; Efe, 2007). Bu bulgularının aksine, yapılan birçok çalışmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin arttığı görülmüştür (Fırıncıoğlu, 2005; Yardımcı, 2007; Biçer, 2009; Şencan, 2009; Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009).

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) ailenin sosyo-ekonomik statüsünün ailenin isteklerini ve çocuğun prososyal eğilimlerini, dolaylı yolla da çocuğun akademik öz-yeterliğini etkilediğini ifade etmiştir. Vadarlı’ ya (2005) göre iyi ekonomik koşullar öz-yeterlik inancının gelişiminde bir avantaj sağlamaktadır.

Öz-yeterlik inancının en önemli kaynağı “Başarılmış yaşantılardır”. Gelir düzeyinin yüksek olması, bireylerin yeterliklerini değerlendirebilecekleri alanların çeşitliliğini artırma ve bunlara ulaşmada kolaylık sağlayabilmektedir.

Güven (2008) çalışan ergenlerin ekonomik durumunun genel öz-yeterlik inançlarına etkisini incelediği çalışmasında, ergenlerin kendi ekonomik durumları ile birlikte öz-yeterliğin doğrusal olarak arttığını bulmuştur. Başka bir ifade ile ekonomik açıdan kendisini güçlü hisseden bir kişinin yeterliklerine olan inançlarının da güçlü olabileceğini vurgulamıştır. Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları kötüleştikçe akademik başarı öz-yeterliğinin, kişiler arası ilişki öz-yeterliğinin, koruyucu sağlık öz-yeterliğinin ve madde bağımlılığı potansiyeli öz-yeterliğinin azaldığını saptamıştır.

Bandura ve arkadaşları (2001) ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun akademik gelişimini sağlayan yeterlik inançlarını ve ailenin eğitim ile ilgili amaçlarını yükselterek çocuğun mesleki yeterlik algısını ve kariyer seçimini dolaylı şekilde etkilediğini belirtmiştir. Başka bir araştırmada, Arulmani, Laar ve Easton (2001) sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının çevrelerinde sürekli başarısızlığa uğramış rol modelleri ile yüz yüze gelmelerinin onların yeterlikleri ile ilgili kişisel algılamalarını etkilediğini ve bu durumun da onların kariyer öz-yeterliklerinin düşük olmasına sebep olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

### **5.2.11. Ergenlerin Çalışma Odasına Sahip Olup Olmamlarına Göre Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri kendilerine ait çalışma odasına sahip olup olmalarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında evinde kendine ait çalışma odası olan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin evinde kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre önemli derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo-27). Bu bulgular doğrultusunda



ergenin kendine ait çalışma odasına sahip olmasının onun akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliğinin gelişiminde olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Ergenlerin akademik çalışmalarını rahatça yürütebileceği, duygusal olarak yalnız kalabileceği, kendi isteklerine göre düzenlediği ve kişisel eşyalarının olduğu bir odaya sahip olmaları onların sorumluluk bilincini geliştirerek öz-yeterliklerinin gelişimine katkı sağlamış olabilir.

#### **5.2.12. Okul Başarısına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okul başarısına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin okul başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ergenlerin akademik öz-yeterliklerinde okul başarısına göre farklılıklar görülmektedir. Zayıfı olanların zayıfı olmayanlara, teşekkür ve takdir alanlara göre; zayıfı olmayanların zayıfı olanlara, teşekkür ve takdir alanlara göre; teşekkür alanların zayıfı olanlara, zayıfı olmayanlara ve takdir alanlara göre ve takdir alanların zayıfı olan, zayıfı olmayan ve teşekkür alanlara göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo-29). Başka bir ifadeyle ergenlerin okul başarısı artıkça akademik öz-yeterlikleri artma eğilimi gösterirken ergenlerin okul başarısı azaldıkça akademik öz-yeterliklerinin azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Literatürde bazı çalışmalarda okul performansı ile akademik öz-yeterlik arasında güçlü ilişki bulunmuştur (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Reid ve diğer., 2005; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005; Carpenter, 2007; Suldo ve Shaffer, 2007; Carroll ve diğer., 2009). Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul başarısı artıkça akademik başarı öz-yeterliğinin arttığını belirtmiştir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) akademik öz-yeterliğin başarıyı doğrudan artırmamasına rağmen o çocuğun akademik taleplerini,

pro-sosyal davranışlarını ve depresyonu azaltarak dolaylı yollarla başarıyı etkilediğini saptamışlardır.

Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde okul başarısına göre farklılık görülmektedir. Zayıfı olanların zayıfı olmayanlara, teşekkür ve takdir alanlara göre; zayıfı olmayanların zayıfı olanlara ve takdir alanlara göre; teşekkür alanların zayıfı olanlara ve takdir alanlara göre ve takdir alanların zayıfı olanlara ve zayıfı olmayanlara göre sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo-29). Ergenlerin sosyal öz-yeterlikleri artıkça okul başarılarının da arttığı söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalarda Ferrari ve Parker (1992) sosyal öz-yeterlik ile akademik performans arasında pozitif ilişki saptamışlardır. Ayrıca Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul başarısı artıkça kişiler arası ilişki öz-yeterliğinin de arttığını belirtmiştir; fakat bu bulguların aksine Fırıncıoğlu (2005) lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarına göre sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulmamıştır.

Ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinde okul başarısına göre farklılık görülmektedir. Zayıfı olanların teşekkür ve takdir alanlara göre; zayıfı olmayanların takdir alanlara göre; teşekkür alanların zayıfı olanlara göre ve takdir alanların zayıfı olan ve zayıfı olmayanlara göre duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (Bkz. Tablo-29). Ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri artıkça okul başarılarının da arttığı söylenebilir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) duygusal ve sosyal öz-yeterliğin sosyal destek ve tatmin edici ilişkiler sağlayarak akademik performansı etkilediğini saptamışlardır. Carroll ve arkadaşları (2009) öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve suça yönelik davranışlarını azaltmak için akademik, sosyal, duygusal öz-yeterliği geliştirmek gerektiğini belirtmişlerdir.

Ergenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin onların okul başarılarına göre önemli farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Zayıfı olanların zayıfı olmayanlara, teşekkür ve takdir alanlara göre; zayıfı olmayanların zayıfı olanlara ve takdir alanlara göre; teşekkür alanların zayıfı olanlara ve takdir alanlara göre ve takdir alanların

zayıfı olanlara, zayıfı olmayanlara ve teşekkür alanlara göre genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo-29). Bu bulgulara dayalı olarak ergenlerin okul başarısı arttıkça genel öz-yeterlik düzeylerinin artma eğiliminde olduğu, okul başarısı azaldıkça da genel öz-yeterlik düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Birçok çalışmada öz-yeterliğin akademik başarı ile ilişkisi saptanmıştır (Pintrich ve DeGroot, 1990; Multon, Brown ve Lent, 1991; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992; Pajares, 1996; Lane ve Lane, 2001; Hampton ve Mason, 2003; Witt-Rose, 2003; Lane, Devonport, Milton, Williams, 2003; Marat, 2003; Chen ve Westwood, 2007; Carpenter, 2007). Multon, Brown ve Lent (1991) 1977 ile 1988 yılları arasında yapılan öz-yeterlik ile ilgili 36 çalışmayı analiz ettiklerinde öz-yeterlik inançlarının farklı eğitim seviyelerinde (ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite) akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Vardarlı (2005) algılanan akademik başarı düzeyinin öz-yeterliğin yordayıcısı olduğunu saptamıştır. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyleri düştükçe öz-yeterliklerinin de düştüğünü belirtmiştir. Öz-yeterlik ve algılanan akademik başarı arasında neden sonuç ilişkisinden ziyade döngüsel bir ilişkiden söz edilebilir. Akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinde de düşüş söz konusudur. Genel öz-yeterliğin düşük olması ise öğrencilerin sergiledikleri çaba ve güçlükler karşısında ısrarcı davranmalarını olumsuz yönde etkileyerek akademik başarı düzeyinin düşmesine yol açmaktadır. Böylece genel öz-yeterlik inançlarının beslenebileceği “başarılımış yaşantı” sayısı da azalmaktadır.

Bassi ve arkadaşları (2007) yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik aktiviteleri yönetmede düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olan öğrencilere göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca her üç seviyede yüksek öz-yeterliğe sahip ergenler öğretmenlerinden daha iyi değerlendirme almışlar ve yılsonunda daha yüksek derece belirtmişlerdir. Witt-Rose’a (2003) göre düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler yüksek

öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre akademik uğraşlarından daha kolay vazgeçmektedirler. Öğrencilerin öz-yeterlik seviyesi geçmiş başarı ya da başarısızlıklardan etkilenmektedir. Ayrıca öz-yeterlik gelecekteki başarı ya da başarısızlığı da etkilemektedir.

Kişiler arası ilişkileri güçlü ve akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri ile iyi iletişim kuran, olumsuz duygular ile kolayca başa çıkabilen ve akademik beklentileri gerçekleştirme, akademik konuları başarmak için kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğine sahip olan ve akademik olarak kendini yeterli hisseden ergenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması beklenir.

### **5.2.13. Lise Türüne Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri okuduğu ortaöğretim kurumuna göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin okumuş oldukları lise türüne göre akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Bkz. Tablo–29). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören ergenlerin akademik ve genel öz-yeterlik ortalamaları ve meslek lisesinde öğrenim gören ergenlerin duygusal öz-yeterlik ortalamaları diğer liselerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinde okumuş oldukları öğretim kurumlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Güzel sanatlar lisesinde okuyan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde okuyan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinden daha düşük olduğunu söylenebilir. Güzel sanatlar lisesinde yürütülen resim ve müzik gibi dersler çoğu zaman bireysel olarak yapılmaktadır. Bu durumun ergenlerin arkadaşları ile sosyal paylaşımda bulunmalarına engel olarak sosyal öz-yeterliklerinin düşük olmasına neden olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda lise türlerine göre ergenlerin öz-yeterliklerinde farklılıklar görülmüştür. Sezer ve arkadaşları (2006) araştırma bulgularının aksine sınav ve yetenekle öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlikleri genel liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çatalbaş (1998) fen lisesinde okuyan öğrencilerin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çelikkaleli (2004) lise öğrencilerinde sosyal yeterlikleri ve psikolojik ihtiyaçlarını incelediği çalışmasında Anadolu lisesi öğrencilerinin endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha yüksek sosyal yeterliğe sahip olduklarını belirtmiştir.

#### **5.2.14. Seçilen Alanlara Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ortaöğretim kurumlarında seçmiş oldukları alanlara göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Fakat ergenlerin seçmiş oldukları alanlara göre duygusal ve genel öz-yeterliklerinde farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo-33). İstatistiksel olarak ergenlerin duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen meslek alanı seçen öğrencilerin duygusal öz-yeterlikleri ve sanat alanı seçen öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin diğer alanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmüştür (Bkz. Tablo-33). Fen alanında öğrenim gören ergenlerin meslek ve sanat alanında öğrenim gören ergenlere göre daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında okullarda genelde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin fen alanına yönlendirilmesinin etkisi olabilir. Ayrıca ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin seçmiş oldukları alanlara göre önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Sanat alanını seçen ergenlerle fen, sosyal, yabancı dil ve meslek alanını seçenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu

görülmüştür. Sanat alanını seçen ergenlerin fen, sosyal, yabancı dil ve meslek alanını seçenlere göre daha düşük sosyal öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören ergenlerin diğer liselerde öğrenim gören ergenlere göre sosyal öz-yeterliklerin daha düşük olduğu sonucu ile tutarlıdır.

Literatürde araştırma bulguları ile karşılaştırma yapılabilecek bir sonuca ulaşılmamıştır. Sadece Duman'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının hem Türkçe–Matematik hem de Fen–Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada Fen–Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### **5.2.15. Ebeveynlerin Birliktelik Durumlarına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında anne ve babanın birlikte ya da ayrı olmasına göre ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo–33). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen anne ve babaları ayrı olan öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterlikleri anne ve babaları birlikte olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ergenlerin duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo–33). Anne ve babaları birlikte olan ergenlerin duygusal ve genel öz-yeterliklerinin anne ve babaları ayrı olan ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak anne ve babanın ayrı olmasının ergenin duygusal ve genel öz-yeterliği üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu söylenebilir.

Anne baba arasındaki çatışma ve sonrasında yaşanan boşanma ergenin olumsuz duygular ile baş etme yeteneğini olumsuz bir şekilde etkileyerek duygusal ve genel öz-yeterliğinin düşük olmasına neden olabilir.

Literatürde araştırma bulguları ile karşılaştırma yapılabilecek bir sonuca ulaşamamıştır; fakat Akkapulu (2005) ergenlerin anne-babalarının evlilik uyumlarını olumlu yönde algılamalarının onların sosyal öz-yeterlik düzeylerini artırdığını ve böylelikle ergenlerin aile, okul, arkadaş çevreleriyle iletişim kurmadaki problem davranışlarını azalttığını saptamıştır. Bilgin ve Akkapulu'ya (2007) göre ebeveynler arasındaki evlilik uyumu ve annenin olumlu kişiler arası ilişkileri ergenin sosyal öz-yeterliği üzerinde etkiye sahiptir. Ebeveynlerin evlilik uyumları ve annenin olumlu ilişki biçimleri arttıkça ergenin sosyal öz-yeterliğinin de yükseldiğini belirtmişlerdir. Biçer (2009) tam aileye sahip ergenlerin parçalanmış aileye sahip olan ergenlere göre sosyal öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

#### **5.2.16. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Bkz. Tablo-37). Araştırmada ilk doğan çocukların ortanca doğan çocuklara göre akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak ailesinin ilk çocuğu olan ergenlerin ailesinin ortanca çocuğu olan ergenlere göre akademik, sosyal ve genel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu söylenebilir. İlk çocuk olan ergenlerin ortanca çocuk olan ergenlere göre “Başarılı yaşam deneyimlerinin” fazla olması onların öz-yeterliklerinin yüksek olmasının nedeni olabilir. Ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinde ailedeki çocuk sırasına göre anlamlı farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo-37). İstatistiksel olarak ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen ilk

çocuk olan ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin ortanca ve son çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **5.2.17. Kardeş Sayısına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri kardeş sayılarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında kardeş sayısına göre ergenlerin sosyal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Bkz. Tablo-39). Dört ve üzerinde kardeşi olan ergenlerin sosyal öz-yeterlikleri tek çocuk olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Fırıncıoğlu’nun (2005) ve Şencan’ın (2009) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Şencan’a (2009) göre sosyal öz-yeterlik sosyal ilişkilerle ilgilidir. Kendisi dâhil iki ya da üç kardeş olmak doğumdan itibaren sosyal ilişkilerde deneyim sahibi olmak, iletişim kurmak, sürdürmek, kendini ifade etme becerilerini geliştirmek ve bu becerilerle ilgili geri bildirim sağlamak açısından bir avantaj sağlayabilir ve böylece sosyal yetkinlik beklentisini yükselten bir durum olarak ortaya çıkıyor olabilir. Ancak dört ya da daha fazla sayıda kardeş olma durumunda ise kardeş sayısının fazla olması sosyal ortamda kendini yeteri kadar ifade etmeyi zorlaştırıyor olabilir. Dolayısıyla fazla sayıda kardeşe sahip olmanın ergenin sosyal yetkinlik beklentisini düşürüyor olabileceğini belirtmiştir. Dört ve üzeri kardeşe sahip olan ergenlerin tek çocuklara göre sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olanaklara daha az sahip olmaları onların sosyal öz-yeterliklerinin düşük çıkmasının nedeni olabilir.

Üç kardeşi olan ergenlerin tek çocuk olanlara göre genel öz-yeterlikleri daha düşük olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı arttıkça öz-yeterliğin azaldığı söylenebilir. Bu durum ailedeki çocuk sayısının artması ile birlikte anne ve babanın çocukları ile yeterli derecede ilgilenememesinden kaynaklanmış olabilir. Ergenlerin ailedeki çocuk sırasına göre akademik ve duygusal öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo-39). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik ve duygusal



öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen, bir, iki kardeşe sahip ve tek çocuk olan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin üç, dört ve üzeri kardeşe sahip olanların akademik öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bir ve iki kardeşe sahip olan ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri tek çocuk, üç, dört ve üzeri kardeşe sahip olanların duygusal öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **5.2.18. Yaşamının Çoğunu Geçirmiş Olduğu Yere Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri yaşamının çoğunu geçirmiş oldukları yere göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında yaşamının çoğunu geçirmiş olduğu yere göre ergenlerin akademik, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo-39). İstatistiksel olarak ergenlerin akademik ve duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen yaşamlarının çoğunu şehirlerde geçiren ergenlerin akademik, duygusal ve genel öz-yeterlikleri yaşamlarının çoğunu köylerde geçiren ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Şehirlerde yaşayan ergenlerin öz-yeterliklerinin köylerde yaşayanlara göre yüksek çıkmasında eğitimsel ve sosyal olanakların şehirde daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

Ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirmiş oldukları yere göre sosyal öz-yeterlikte anlamlı farklılık saptanmıştır (Bkz. Tablo-39). Yaşamının çoğunu şehirlerde geçiren ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin yaşamının çoğunu köylerde geçirenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu yapılan bazı araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Sezer ve diğer., 2006; Tsuno ve Yamazaki, 2007; Güven, 2008; Willemse, 2008).

Sezer ve arkadaşları (2006) Erzurum il merkezinde lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada şehirlerde yaşayan lise öğrencilerinin öz-yeterliklerinin köy ve

ilçelerde yaşıyan lise öğrencilerinin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Willemse (2008) şehir merkezlerinde yaşıyan ergenlerin kırsal kesimde yaşıyan ergenlere göre sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durumda şehir merkezlerinde yaşıyan ergenlerin ailelerinin kırsal kesimde yaşıyanlara göre sosyo-ekonomik durumlarının daha iyi olması ve şehir merkezlerinde yaşıyan ailelerin çocuklarına daha fazla sosyal destekte bulunmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Güven'e (2008) göre sosyo-kültürel uyarıların zenginliğinin yanında kent yaşamı farklı zorlukları da içinde barındırmaktadır. Kent yaşamının kır yaşamına kıyasla kişilerin farklı zorluklar karşısında ayakta durmalarını zorunlu kılmasının onları daha mücadeleci yaptığı ve bu durumun yeterliklerine olan inançlarını artırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte kent yaşamının sunduğu zengin sosyo-kültürel çevrenin de öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etki gösterdiği söylenebilir. Yaşamının çoğunu şehirlerde geçiren ergenlerin yaşamının çoğunu köylerde geçirenlere göre sosyal öz-yeterliklerinin daha yüksek olmasında bazı faktörler etkili olmuş olabilir. Bunlardan birincisi şehir merkezlerinde yaşıyan ergenlerin köylerde yaşıyanlara göre sosyal olanaklardan daha fazla yararlanmaları ve geniş bir sosyal çevreye sahip olmaları ergenlerin sosyal öz-yeterliklerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir. İkincisi şehir ve köy yaşamının getirmiş olduğu kültürel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

#### **5.2.19. Rehberlik Servisinden Yardım Alıp Almamasına Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklılaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri rehberlik servisine yardım için başvurup vurmamasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında okul rehberlik servisinden yardım alan ergenler ile yardım almayan ergenler arasında akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo-41). Rehberlik servisinden yardım almayan ergenlerin rehberlik

servisinden yardım alan ergenlere göre daha yüksek akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak ergenlerin öz-yeterlikleri azaldıkça rehberlik servisinden yardım alma ihtiyaçları artmaktadır. Rehberlik servislerine daha çok öz-yeterliği düşük ergenlerin başvurduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik inançları insanların aktivitelere ne kadar çok çaba sarf edeceklerini, engeller ile yüz yüze geldiklerinde ne kadar uzun süre sabır göstereceklerini, olumsuz durumdan nasıl kurtulabileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Öz-yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa insanların göstermiş oldukları çaba, sabır ve esneklik de o derece artar. Kişisel yeterlik duygusu güçlü olan insanlar zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olmaktan daha çok başarılması gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Onlar gerçekçi ilgilere sahiptirler, aktivitelere katılımda isteklidirler, kendilerine meydan okuyucu amaçlar belirlerler, vaatlerini kuvvetli bir şekilde korurlar, başarısızlık ile yüz yüze geldiklerinde çabalarını sürdürürler ve artırırılar. Ayrıca onlar başarısızlık ya da gerileme sonrasında yeterlik duygularını hızlı bir şekilde kazanırlar ve başarısızlıklarını kazanılabilir bilgi, beceri yoksunluğu ya da yetersiz çabalara atfederler (Pajares, 2002: 6).

Akademik, sosyal ve duygusal olarak kendilerini yeterli hissedemeyen ergenler karşılaştıkları problemler ile daha rahat başa çıkabildikleri için rehberlik servisinden yardım almaya ihtiyaç duymayabilirler. Oysaki akademik, sosyal ve duygusal olarak kendini yeterli hissetmeyen ergenler sorunları ile başa çıkmada zorlandıkları için rehberlik servinden yardım alma ihtiyacı duymuş olabilirler.

#### **5.2.20. Rehberlik Servisinden Yardım Aldıkları Konulara Göre Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterliklerinin Farklaşması ile İlgili Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri rehberlik servisinden yardım aldığı konulara göre önemli farklılıklar

göstermekte midir?” alt probleminin bulgularında rehberlik servisinden yardım aldıkları konulara göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo-43). Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin rehberlik servisinden alınan yardıma göre anlamlı farklılık göstermediğini söylenebilir. İstatistiksel olarak ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde anlamlı fark olmamasına rağmen ders başarısızlığından yardım alan ergenlerin diğer problem alanlarından yardım alanlara göre akademik öz-yeterlikleri; mesleki gelişim konusunda yardım alanların sosyal öz-yeterlikleri; ders başarısızlığı, kişiler arası ilişki, mesleki gelişim ve diğer problem alanlarında yardım alanların duygusal öz-yeterlikleri; ders başarısızlığı, mesleki gelişim ve diğer problemler konusunda yardım alanların ergenlerin genel öz-yeterliklerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **5.2.21. Ergenlerin Akademik, Sosyal, Duygusal ve Genel Öz-yeterlikleri ile Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik Algısı, Somatizasyon ve Hostilite Arasındaki İlişkilere Ait Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın “Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” alt probleminin bulgularında ergenlerin öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Bkz. Tablo-44). Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri artıka depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmada depresyonun akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalarda depresyonun akademik öz-yeterlik (Ehrenberg, 1984; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999; Bussey ve Bandura, 1999; Muris, 2001; Muris, 2002) sosyal öz-yeterlik (Ehrenberg, 1984; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Bussey ve Bandura, 1999; Smith ve Betz, 2002; Muris, 2002;

Hermann ve Betz, 2004; Muris, Mayer, Lint ve Hofman, 2008) ve duygusal öz-yeterlik (Muris, 2001; Muris, 2002) ile negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ergenlerin depresyon düzeyi artıkça akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerinin azaldığını söylenebilir.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) akademik öz-yeterliğin depresyon ve riskli davranışları azaltmada önemli rol oynadığını belirtmiştir. Akademik öz-yeterliği güçlü kişiler başarısızlığı yönetme ve yorumlamada bazı değişiklikler yaparak ve akademik başarıyı geliştirerek depresyona yönelik incinebilirliği azaltabilmektedirler. Ergenlikte öğrenme ve akademik performans önemli rol oynamaktadır. Yetersizlik algısı ve başarısızlık korkusu öz-tatminsizliğin kaynağını oluşturmakta, bu durum da depresyona neden olmaktadır. Biriken başarısızlık deneyimleri ergenlikteki yaşam görevlerinde genel yetersizlik hissi geliştirmektedir (Chen, Chan, Bond ve Stewart, 2006).

Erözkan (2009) akademik ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olmak özellikle ergenlik dönemi içerisinde yer alan tüm öğrenciler için bireylerin iyilik hallerinden söz edebilmek bağlamında oldukça önemlidir. Akademik ve kişilerarası iyilik halinin oluşturulması ise çok kolay olmayan, yaşamın çeşitli evrelerinde özellikle ergenlikte bireyler için incinebilirlik yaratan bir durumdur. Bu bağlamda temelinde kabul görmeye dayalı çeşitli davranış biçimleri sergileyen ergenler için hatalı ebeveyn tutumları, düşük benlik saygısı, uyumu bozucu mükemmeliyetçilik ve yüksek sınav kaygısı ergenlerin incinebilirlik düzeylerini arttırabilmekte ve böylece depresyon yaşayabilmeleri söz konusu olabilmektedir.

Akademik öz-yeterlik erkeklerde ergenliğin başlangıcında depresyonu tahmin etmede önemlidir. Erkekler için akademik öz-yeterliğin erken ergenlikteki depresyonun ortaya çıkmasında oldukça önemli katkısı vardır. Oysaki kızlar için bu etkinin son ergenlikte daha önemli olduğu saptanmıştır (Ehrenberg, 1984). Bussey ve Bandura (1999) kızların akademik çalışmalarda erkeklerden daha iyi olmalarına rağmen akademik yetersizlik ile ilgili inançları onların depresyona girmelerine neden

olabileceğini belirtmiştir. Muris'e (2001) göre öz-yeterlik ile depresyon arasındaki ilişki kızlarda erkeklerden daha kuvvetlidir.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) sosyal yetersizlik duygusunun uzun dönemde erkeklerden daha çok kızların yaşamış olduğu depresyona daha ağır katkıda bulunduğunu saptamışlardır. Vecchio ve arkadaşları (2007) sosyal ilişkileri yönetme ile ilgili öz-yeterlik inançlarının kızların depresyonunu engellemede önemli bir faktör olabileceğini belirtmişlerdir. Doğan ve Çetin'e (2008) göre depresyonun oluşumunda psiko-sosyal nedenler önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla bireyin kişilerarası ilişkilerinin ve bu ilişkileri yürütmeye yönelik becerilerin yetersiz oluşu bireyin depresyona yatkın olmasına ya da depresyona girmesine neden olabilmektedir. Çıfci ve Sucuoğlu (2004) sosyal beceri yetersizliğinin depresyon, kaygı, içe kapanıklık ve bazı somatik problemler ile ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Literatürde birçok çalışmada depresyon ile genel öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (Ehrenberg, 1984; Shelton, 1989; Ehrenberg, Cox ve Koopman, 1991; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999; Shnek, Irvine, Stewart ve Abbey, 2001; Muris, 2001; Muris, 2002; Jenkins, Goodness ve Buhrmester, 2002; Cast ve Burke, 2002; Bellingham-Young ve Adamson-Macedo, 2003; Faure ve Loxton, 2003; Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Swenson ve Prelow, 2005; Muris, Mayer, Lint ve Hofman, 2008). İnsanların önemli olayların ve sosyal şartların etkilerini kontrol edememe algısı duyguların öz-düzenlemesini etkileyerek kişinin kendisini depresif hissetmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1997; Muris, 2002; Chen, Chan, Bond ve Stewart, 2006).

Anksiyetenin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ergenlerin anksiyete düzeyi arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Literatürde anksiyetenin özellikle sosyal öz-yeterlik (Kashdan ve Roberts, 2004; Wei, Russell ve Zakalik, 2005; Suldo ve Shaffer, 2007) ve duygusal öz-yeterlik (Muris, 2002; Landon,

Ehrenreich ve Pincus, 2007; Suldo ve Shaffer, 2007; Muris, Mayer, Lint ve Hofman, 2008) ile ilişkisi saptanmıştır.

Klinik düzeyde anksiyete bozukluğu yaşayan ergenler ile yapılan çalışmada anksiyetenin duygusal öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur; fakat sosyal ve akademik öz-yeterlik ile anksiyete arasında ilişki saptanmamıştır (Landon, Ehrenreich ve Pincus, 2007). Bu bulgunun aksine Kashdan ve Roberts (2004) yüksek sosyal anksiyete yaşayan kişilerin düşük sosyal öz-yeterlik sergilediklerini saptamışlardır. Wei, Russell ve Zakalik (2005) sosyal öz-yeterlik ile bağlanma anksiyetesi arasında negatif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Gaudiano ve Herbert (2006) sosyal anksiyeteyi düşük öz-yeterlik ve sosyal durumlarda zayıf performans gösterme ile ilişkili bulmuşlardır. Muris (2002) duygusal öz-yeterliğin psikopatolojide, özellikle anksiyetenin (panik ve yaygın anksiyete) tahmininde etkili olduğunu belirtmiştir.

Anksiyete ile genel öz-yeterlik arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bazı araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir (Schwarzer ve Scholz, 2000; Muris, 2002; Cast ve Burke, 2002; Faure ve Loxton, 2003; Kashdan ve Roberts, 2004; Riffert, Paschon ve Sams, 2005; Gaudiano ve Herbert, 2006; Landon, Ehrenreich ve Pincus, 2007; Chen ve Westwood, 2007; Mcquade, 2008; Muris, Mayer, Lint ve Hofman, 2008). Mcquade (2008) öz-yeterlik ile performans anksiyetesi arasında negatif ilişki olduğunu ve öz-yeterlik azaldıkça performans anksiyetesinin arttığını belirtmiştir. Cheng ve Westwood (2007) kendi öz-yeterliklerinden şüphe duyan öğrencilerin hem okul içerisinde hem de okul dışında birçok şeyden endişe duyduklarını ifade etmiştir.

Olumsuz benlik algısı ile akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Ergenlerin olumsuz benlik algısı arttıkça akademik, sosyal, duygusal öz-yeterliklerinin azaldığını söylenebilir. Bazı çalışmalarda akademik öz-yeterlik ile benlik saygısı arasında düşük ama pozitif ilişki olduğu saptanmıştır (Liu, Kaplan ve Risser, 1992; Smith ve diğer., 1999; Reid ve diğer., 2005). Bazı çalışmalarda ise sosyal öz-yeterlik arttıkça benlik saygısının da

artığı (Lin, 2006) ve benlik saygısının sosyal alanda öz-yeterliğe oldukça katkısı olduğu belirtilmiştir (Herman, 2005).

Olumsuz benlik algısı ile genel öz-yeterlik arasında negatif ilişki bulunmuştur. Alanyazında birçok çalışmada yüksek benlik saygısı ile genel öz-yeterlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Shelton, 1989; Betz ve Klein, 1996; Judge, Bono ve Locke, 2000; Chen, Gully ve Eden, 2001; Smith ve Betz, 2002; Herman, 2005; Vardarlı, 2005; Lin, 2006; Aydoğan, 2008). Vardarlı (2005) benlik saygısının öz-yeterliğin yordayıcısı olduğunu ve ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin benlik saygısı yükseldikçe öz-yeterliklerinin de yükseldiğini belirtmiştir.

Somatizasyonun düşük de olsa öz-yeterlik ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ile somatizasyon arasında düşük düzeyde negatif ilişkili bulunmuştur. Ergenlerin somatizasyon belirtileri arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çok az çalışmaya ulaşılmıştır. Muris (2002) duygusal öz-yeterliğin somatizasyon ile oldukça ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Suldo ve Shaffer'in (2007) Amerikalı ergenlerin öz-yeterliklerini incelediği çalışmalarında somatik problemlerin akademik ve duygusal öz-yeterlik ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Kingery, Ginsburg ve Alfano (2007) sık sık somatik semptom yaşayan ergenlerin çok fazla olumsuz kişisel algılama (düşük öz-değer, davranışsal ve sosyal yetersizlik) sergilediklerini ifade etmiştir.

Hostilite güçlü olmasa da akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenlerin hostilite düzeyleri arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu Cast ve Burke'nin (2002) araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Cast ve Burke (2002) öz-yeterlik arttıkça hostilite düzeyinin azaldığını belirtmiştir. Ayrıca Willemse (2008) yüksek akademik öz-yeterliğe sahip ergenlerin düşük akademik öz-yeterliğe sahip olanlara göre daha düşük hostilite sergilediklerini bulmuştur; fakat hostilite araştırma bulgularının aksine duygusal öz-yeterlik ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.



Bandura (1993) öz-yeterliğin bilişsel gelişimi ve işlevlerini incelediği çalışmasında fiziksel ve sözel saldırganlığın sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yüksek akademik ve öz-düzenleme yeterliğine sahip olan çocukların düşük akademik yeterliğe sahip olan çocuklara göre daha çok prososyal (yardım etme davranışı) davrandıklarını, daha popüler olduklarını, akranları tarafından daha az reddedildiklerini bulmuştur. Ayrıca düşük akademik ve öz-düzenleme yeterliğinin duygusal olarak çabuk öfkelenme, fiziksel ve sözel saldırganlık ve zararlı bir davranışa ahlaki olarak onay verme ile ilişkili olduğunu saptamıştır.

Willems'e (2008) göre akademik öz-yeterlik arttıkça saldırganlık düzeyi azalmaktadır. Yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olan kişiler akademik olarak kendilerine daha çok güvenirlere ve gelecekteki başarıları için iyi bir akademik geçmişin önemini kavrayabilmektedirler. Bundan dolayı onların daha az saldırganlık sergilemeleri olası olabilir. Bir de yüksek akademik öz-yeterliğe sahip ergenler olumlu rol modellerine daha kolay ulaşabilmekte ve bu modeller de iyi şeyler yapması için ergenleri cesaretlendirip destekleyerek dolaylı öğrenmeler sağlayabilir. Ayrıca sosyal etkileşim yeteneklerine güvenen ergenler düşmanlıklarını daha iyi kontrol edebilmektedirler. Sosyal olarak kendisine güvenen ergenler daha çok arkadaşına sahiptirler ve daha mutlu görünürler. Bu yüzden sosyal yeterliği yüksek olan ergenlerin düşük olanlara göre daha az düşmanlık yaşamaları olasıdır. Sosyal becerilerdeki yetersizlik, bireyin saldırgan davranışlarda bulunmasına ve sosyal kabul edilebilirliği düşük davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004: 27).

### 5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- 1- Bireylerin öz-yeterlikleri pek çok problem ile başa çıkmada önemli bir belirleyici olduğu için önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerini artırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- 2- Araştırmanın sonucunda görüldüğü gibi okul rehberlik servisinden yardım alan ergenlerin okul rehberlik servisinden yardım almayanlara göre öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Okullarda düşük akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliğe sahip ergenlerin yaşamış oldukları sorunlar ile daha kolay başa çıkabilmeleri için okul rehberlik servisleri tarafından amaç belirleme, planlı çalışma, zaman yönetimi, problem çözüme becerileri, öfke kontrolü, iletişim becerileri, atılganlık ve empati gibi öz-yeterliği artırıcı çalışmalar yapmaları önerilebilir.
- 3- Öğretmenler ders içi ve ders dışı etkinliklerde ergenlerin doğrudan ve dolaylı başarı deneyimleri yaşayabilecekleri aktivitelere daha fazla yer verebilirler.
- 4- Öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerinde öğretmenlerin de etkisi olduğu için branşlara göre yeterlik alanları belirlenerek öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik nitelikli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- 5- Çocuğun öz-yeterliğinin gelişiminde önemli rolü oynayan ebeveynlerin anne ve baba öz-yeterliklerini artırmaya yönelik aile rehberliği programları düzenlenmesi önerilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler;

- 1- Klinik düzeyde depresyon, anksiyete, somatizasyon gibi psikolojik semptomlara sahip ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri incelenebilir.
- 2- Ebeveyn ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrencinin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliği üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- 3- Ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programları hazırlanarak etkililiği deneysel olarak araştırılabilir.
- 4- Ergenlerin başarı deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal duruma yönelik öz-yeterlik bilgi kaynaklarının neler olduğu belirlenebilir.
- 5- Güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin diğer liselere göre düşük sosyal öz-yeterliğe sahip olmalarının nedenleri araştırılabilir.
- 6- Bu çalışma İzmir ili, Buca ilçesi ile sınırlıdır. Bu yüzden sonuçların genellenebilmesi için çalışmanın farklı örneklem grupları ile yapılmasına gereksinim vardır.

## KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M., Alansarı, B. M. (2004). Gender Differences in Anxiety among Undergraduates from Ten Arab Countries. *Social Behavior and Personality*, 32 (7), 649–656.
- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (Çev. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Adewuya, A. O., Ola, A. B., Adewumi, T. A. (2007). The 12-Month Prevalence of DSM-IV Anxiety Disorders among Nigerian Secondary School Adolescents Aged 13–18 Years. *Journal of Adolescence*, 30, 1071–1076.
- Akboy, R. (1998). Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramı, Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Açısından Karşılaştırılması. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (9–11 Eylül 1998). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Akdemir, D., Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümüne Başvuran Ergenlerin Klinik Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15 (1), 5–13.
- Akın, A. (2008). Self-efficacy, Achievement Goals and Depression, Anxiety, and Stress: Astructural Equation Modelling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725–732.
- Akkapulu, E. (2005). Ergenlerin Sosyal Yetkinlik Beklentilerini Yordayan Bazı Değişkenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktuğ, T. (2006). Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alkın, T., Onur, E. (2007). Anksiyete Kavramı ve Anksiyete Bozukluklarına Genel Bir Bakış. *Psikiyatri Temel Kitabı*. (Çev. Ertuğrul Köroğlu, Cengiz Güleç). (296–303). Ankara: HBY Basım Yayın.
- Alsancak, B. (2001). İntihar Girişiminde Bulunan 11–16 Yaş Arası Çocuklarda Depresyon, Anksiyete ve Benlik Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü.
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Y.T.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., Pedro, I. (2002). Self-esteem and Academic Achievement among Adolescent. *Educational Psychology*, Vol. 22, No. 1, 51–62.
- Ameringen, M. V., Mancini, C., Farvolde, P. (2003). The Impact of Anxiety Disorders on Educational Achievement. *Anxiety Disorders*, 17, 561–571.
- Angold, A., Costello, E. J., Worthman, C. M. (1998). Puberty and Depression: The Roles of Age, Pubertal Status and Pubertal Timing. *Psychological Medicine*, 28, 51–61.
- Angold, A., Costello, E. J., Erkanlı, A., Worthman, C. M. (1999). Puberty Changes in Hormone Levels and Depression in Girls. *Psychological Medicine*, 29, 1043–1053.
- Angold, A., Costello, E. J. (2006). Puberty and Depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15, 919–937.

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Arslantaş, D., Ünsal, A., Metintaş, S., Tözün, M., Toker, S. (2007). Eskişehir İli Kırsal Alanında 10–15 Yaş Grubu Öğrencilerde Depresyon. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 29 (2), 77–84.
- Arulmani, G., Laar, D. V., Easton, S. (2001). Career Planning Orientations of Disadvantaged High School Boys: A Study of Socioeconomic and Social Cognitive Variables. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 27 (1–2), 7–17.
- Asbahr, F. R. (2004). Anxiety Disorders in Childhood and Adolescence: Clinical and Neurobiological Aspects. *Jornal de Pediatria*, Vol. 80, No. 2, 28–34.
- Aşkın, R. (1999). *Depresyon El Kitabı*. İstanbul: Roch Müstahzarları San. A. Ş.
- Aşkın, R. (2000). Kronik Depresyon (Distimi). *Duygudurum Dizisi*. 1, 44–48.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. L., Hillgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Avila, L. A. (2006). Somatization or Psychosomatic Symptoms? *Psychosomatics*, 47, 163–166.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-yeterlik İle Açıklanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacchini, D., Magliulo, F. (2003). Self-Image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 32, No. 5, 337–350.

- Balat, G. U., Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 175–183.
- Balkis, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Öz-yeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (6) 2: 79–96.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A., Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287–308.
- Bandura, A., Adams N. E., Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Psycholog*, 35, 125–139.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., Howells, G. N. (1980). Tests of The Generality of Self-Efficacy Theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39–66.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., Barchas, J. D. (1985). Catecholamine Secretion as a Function of Perceived Coping Self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406–414.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1988). Organizational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275–302.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In E. Barnouw (Ed.), *International Encyclopedia of Communications* (pp. 92–96). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, Social and Cultural Aspects* (pp. 51–71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.



- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.
- Bandura, A. (2001a). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, 3, 265–298.
- Bandura, A. (2001b). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 1–26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125–135.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. G., Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74, 769–782.
- Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media. In A., Singhal, Cody, M. J., Rogers, E. M., M. Sabido (Eds.) *Entertainment Education and Social Change: History, Research, and Practice* (pp. 75–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.) *Great Minds in Management*. (pp. 9–35) Oxford: Oxford University Press.

- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares ve T. Urđan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.1–43). Greenwich, CT: Information Age.
- Barefoot, J. C., Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G., Williams, R. B. (1989). The Cook-Medley Hostility Scale: Item Content and Ability to Predict Survival. *Psychosomatic Medicine*, V. 51, 46–57.
- Bartel, P. (1987). Social and Heterosocial Self-Efficacy in Adolescent Populations of Child Molesters, Nonsex Offenders and Nonoffenders. Unpublished Master's Thesis, Simon Frase University.
- Baskak, B., evik, A. (2007). Somatizasyonun Kültürel Boyutları. *Psychiatry in Türkiye*. Volume 9, Number 1, 50–57.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., Caprara, G. V. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal Youth Adolescence*, 36, 301–312.
- Baumeister, R. F., Campbell, C. D., Krueger, C. I., Vohs, K. D. (2003). Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, Vol. 4, No. 1, 1–44.
- Beck, A. T., Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (ev. Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bellingham-Young, D. A., Adamson-Macedo, E. N. (2003). Foetal Origins Theory: Links with Adult Depression and General Self-Efficacy. *Neuroendocrinology Letters*, Vol. 24, No. 6, 413–416.

- Bennett, D. S., Ambrosini, P. J., Kudes, D., Metz, C., Rabinovich, H. (2005). Gender Differences in Adolescent Depression: Do Symptoms Differ for Boys and Girls? *Journal of Affective Disorders*, 89, 35–44.
- Betz, N. E., Klein, K. L. (1996). Relationships Among Measures of Career Self-Efficacy, Generalized Self-Efficacy and Global Self-Esteem. *Journal of Career Assessment*, 4, 285–298.
- Betz, N. E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205–222.
- Biçer, E. (2009). Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, M. (1996). Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, M., Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 777–788.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., Aten, M. (2005). High Self-Esteem among Adolescents: Longitudinal Trends, Sex Differences and Protective Factors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 194–201.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J., Bean, J. A. (2006). Self-Esteem in Adolescent Females. *Journal of Adolescent Health*, 39, 501–507.

- Bodur, S., Kücükendirici, H. (2009). Prevalence of Depressive Symptoms in Turkish Adolescents. *European Journal of General Medicine*, 6(4): 204–212.
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulkens, S., Schaalma, H. P. (2006). Changing Self-Esteem in Children and Adolescents: A Roadmap for Future Interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26–33.
- Bos, A. E. R., Huijding, J., Muris, P., Vogel, L. R. R., Biesheuvel, J. (2010). Global, Contingent and Implicit Self-Esteem and Psychopathological Symptoms in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48, 311–316.
- Bouma, E. M. C., Ormel, J., Verhulst, F. C., Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful Life Events and Depressive Problems in Early Adolescent Boys and Girls: The Influence of Parental Depression, Temperament and Family Environment. *Journal of Affective Disorders*, 105, 185–193.
- Boyle, S. H., Jackson, W. G., Suarez, E. C. (2007). Hostility, Anger and Depression Predict Increases in C3 Over a 10-Year Period. *Brain, Behavior, and Immunity*, 21, 816–823.
- Brophy, J. (1998). Failure Syndrome Students. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois. (ED 419 625).
- Brosschot, C. F., Doef, M. V. D. (2006). Daily Worrying and Somatic Health Complaints: Testing The Effectiveness of a Simple Worry Reduction Intervention. *Psychology and Health*, 21(1), 19–31.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., Cook, K. E. (2001). From the Top Down: Self-Esteem and Self-Evaluation. *Cognition and Emotion*, 15 (5), 615–631.

- Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., Bandura, A. (1998). Impact of Adolescents' Perceived Self-Regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct. *European Psychologist*, 3, 125–132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Cervone, D. (2004). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Psychosocial Outcomes in Adolescence: Predicting Beyond Global Dispositional Tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751–763.
- Carpenter, S. L. (2007). A Comparison of the Relationships of Students' Self-Efficacy, Goal Orientation and Achievement across Grade Level: Meta-Analysis. Unpublished Master's Thesis, Simon Fraser University.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., Bower, J. (2009). Self-Efficacy and Academic Achievement in Australian High School Students: The Mediating Effects of Academic Aspirations and Delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797–817.
- Cast, A. D., Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068.
- Cevher, F. N., Buluş, M. (2006). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn*. 2, 52–64.

- Chandler, M. (2006). **The Influence of Parenting Style and Ethnicity on Academic Self-Efficacy and Academic Performance.** Submitted to the Office of Honors Programs & Academic Scholarships Texas A & M University.
- Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, Vol. 4, No. 1, 62–83.
- Chen, S. X., Chan, W., Bond, M. H., Stewart, S. M. (2006). The Effects of Self-Efficacy and Relationship Harmony on Depression across Cultures Applying Level-Oriented and Structure-Oriented Analyses. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 37, No. 6, 643–658.
- Chen, N., Westwood, P. (2007). Self-Efficacy, Personal Worries, and School Achievement of Primary School Students in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Vol. 16, No. 2, 143–154.
- Chung, S. Y. (1988). Anxiety Disorders of Childhood. *Journal of the Hong Kong Medical Association*, Vol. 40, No. 4, 261–263.
- Ciğerci, Z. C. (2006). Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coakes, S. J. (2005). *SPSS: Analysis without Anguish: Version 12.0 for Windows.* Melbourne: John Wiley and Sons.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

- Colleman, K. P. (2003). Perception of Parent-Child Attachment, Social Self-Efficacy and Peer Relationships in Middle Childhood. *Human Development and Family Studies*, 12, 351–368. <http://www3.interscience.wiley.com>
- Collier, J. A. (2008). Kronik Hastalıklar ve Somatizasyon, (Editör: Hans Steiner, Çev. Yeşim Özkardeşler Şallı) *Ergen Terapisi*. İstanbul: Prestij Yayınları.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Arch Gen Psychiatry*, 60, 837–844.
- Costello, E. J., Egger, H. L., Angold, A. (2004). Developmental Epidemiology of Anxiety Disorders. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents. A Clinician's Guide To Effective Psychosocial and Pharmacological Interventions* (pp. 61–91). New York: Oxford University Press.
- Costello, E. J., Egger, H. L., Angold, A. (2005). The Developmental Epidemiology of Anxiety Disorders: Phenomenology, Prevalence, and Comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 631–648.
- Costello, E. J., Erkanli, A., Angold, A. (2006). Is There an Epidemic of Child or Adolescent Depression? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 12. 1263–1271.
- Cunningham, S. (2003). Anxiety, Depression and Hopelessness in Adolescents: A Structural Equation Model. Unpublished Master Thesis, University of Calgary.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5 Sayı: 1 Yıl, 1-27.

- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çatalbaş, A. S. (1998). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yetkinlik Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Psikolojik İhtiyaçları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö., Gündüz, B. (2010). Ergenlerde Problem Çözme Becerileri ve Yetkinlik İnançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, 361–377.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M., Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25, 62–72.
- Çetin, B. (2007). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-yeterliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Demir, Ö. F., Özdemir, D., Sümer, D. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri*. 9, 116–122.



- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Demir, Ö. F., Özdemir, D., Sümer, D. (2008). Sivas İl Merkezinde Sosyo-Ekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Depresyon Düzeyi. *Yeni Symposium Journal*. Cilt: 46, Sayı: 3, 99–103.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımı İle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Ergenlerde Benlik Saygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dadds, M., Seinen, A., Roth, J., Harnett, P. (2000). Early, Intervention for Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Clinical Approaches to Early Intervention in Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 2, 1–67.
- Davis, W., Fedor, D. B. (1998). The Role of Self-Esteem and Self-Efficacy in Detecting Responses to Feedback. Technical Report, 1–41.
- Demir, T., Demir, D. E., Kayaalp, L., Büyükkal, B. (1999). Ergenlerde Depresif Bozukluğun Yaygınlığı ve Depresif Bozukluğu Olan Ergenlerin Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 6, 3–11.
- DeWitz, S. J. (2004). Exploring the Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Dilek, H. (2007). Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf Öğrencilerin Benlik Saygısı ile Anne-Babaların Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, O. (2000). Depresyonun Epidemiyolojisi. *Duygudurum Dizisi*. 1, 29–38.

- Doğan, T., etin, B. (2008). Üniversite ğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5 Sayı: 2, 1–19.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem is Related to Aggression, Antisocial Behavior and Delinquency. *Psychological Science*, Volume 16, Number 4, 328- 335.
- DSM-IV. (2000). *DSM-IV-TR. Tanı Ölçütleri El Kitabı*. (ev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Duman, B. A. (2007). Lise ğrencilerinin İngilizceye Yönelik z-yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dülgerler, ř. (2000). İlkretim Okulu ğretmenlerinde Somatizasyon leğinin Geçerlik ve Güvenirlik alışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dnya Sağlık rgt (2010). Child and Adolescent Health and Development. [http://www.who.int/child\\_adolescent\\_health/topics/prevention](http://www.who.int/child_adolescent_health/topics/prevention).
- Eberhart, N. K., Shih, J. H., Hammen, C. L., Brennan, P. A. (2006). Understanding the Sex Difference in Vulnerability to Adolescent Depression: An Examination of Child and Parent Characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (4), 493–506.
- Eckhardt, C., Norlander, B., Deffenbacher, J. (2004). The Assessment of Anger and Hostility: A Critical Review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 17–43.

- Efe, M. (2007). 14–16 Yaş Grubu Bireylerde Spor Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Atılganlık Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ehrenberg, M. (1984). The Relationship between Self-Efficacy Status and Depression in Adolescents. Unpublished Master's Thesis, McGill University.
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., Koopman, R. F. (1991). The Relationship between Self-Efficacy and Depression in Adolescents. *Adolescence*, 26, 361–374.
- Einarson, E. T. (1983). Self-Efficacy and Academic Task Performance of Test Anxious High School Student. Unpublished Master's Thesis, Simaon Fraser University.
- Ekşi, A. (1999). *Adoleans Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları (Ben Hasta Değilim)*. Editör: Aysel Ekşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Elias, S, M., MacDonald, S. (2007). Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 11, 2518–2531.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H., Roediger, H. L. (2003). *Research Methods in Psychology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Elovainio, M., Kivimaki, M., Kortteinen, M., Tuomikoki, H. (2001). Socioeconomic Status, Hostility and Health. *Peronality and Individual Differences*, 31, 303–325.
- Emler, N. (2001). Self-Esteem: The Costs and Causes of Low Self-Worth. *Education & Health*, Vol. 21, Issue 4, 1–97.

- Engelbreton, T. O., Matthews, K. A. (1992). Dimensions of Hostility in Men, Women, and Boys: Relationships to Personality and Cardiovascular Responses to Stress. *Psychosomatic Medicine*, 54, 311–323.
- Ercan, E. S., Turgay, A. (2004). *Mutsuz Çocuk, Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Depresyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erden, M., Uredi, I. (2008). The Effect of Perceived Parenting Styles on Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Beliefs. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 2, No. 1, 25–34.
- Erözkan, A. (2004). Öğrencilerin Sosyal Karşılaştırma ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. Sayı 13, 1–18.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Depresyonun Yordayıcıları, *Elementary Education Online*. 8(2), 334–345. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ertem, Ü., Yazıcı, S. (2004). **Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon**. I. Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Sempozyumu. (24–26 Kasım 2004). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 19(4), 382–389.
- Essau, C. A., Conradt, J., Petermann, F. (2000). Frequency, Comorbidity and Psychosocial Impairment of Anxiety Disorders in German Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 14, No. 3, 263–279.

- Faure, S., Loxton, H. (2003). Anxiety, Depression and Self-Efficacy Levels of Women Undergoing First Trimester Abortion. *South African Journal of Psychology*, 33, 28–38.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. (2002). Mental Health, Educational, and Social Role Outcomes of Adolescents With Depression. *Arch Gen Psychiatry*, 59, 225–231.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. (1992). High School Achievement, Self-Efficacy, and Locus of Control as Predictors of Freshman Academic Performance. *Psychological Reports*, 1, 515–518.
- Fırcıoğlu, H. (2005). Adlerian Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Öğrencilerin Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidanoğlu, O. (2007). Evlilik Uyumu İle Eşlerin Somatizasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Diğer Sosyodemografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londra: Sage Publications.
- Fink, P., Sørensen, L., Engberg, M., Holm, M., Munk-Jørgensen, P. (1999). Somatization in Primary Care Prevalence, Health Care Utilization, and General Practitioner Recognition. *Psychosomatics*, 40, 4, 330–338.
- Fiori, K. L., Mcilvane, J. M., Brown, E. E., Antonucci, T. C. (2006). Social Relations and Depressive Symptomatology: Self-Efficacy as a Mediator. *Aging & Mental Health*, 10(3), 227–239.

- Ford, C. V. (1986). The Somatizing Disorders. *Psychosomatics*, Vol. 27, No. 5, 327–337.
- Fraire, M. G. (2006). Children At-Risk for Anxiety: Their Self-Esteem, Somatic Symptoms, and Perceptions of Parental Support. Unpublished Master's Thesis, Connecticut College.
- Frojd, S., Marttunen, M., Pelkonen, M., Pahlen, B. V. D., Kaltiala-Heino, R. (2006). Perceived Financial Difficulties and Maladjustment Outcomes in Adolescence. *European Journal of Public Health*, Vol. 16, No. 5, 542–548.
- Frojd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Anna-Maija Koivisto, A., Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and School Performance in Middle Adolescent Boys and Girls. *Journal of Adolescence*, Volume. 31, Issue. 4, 485–498.
- Gallo, L. C., Smith, T. W. (1999). Patterns of Hostility and Social Support: Conceptualizing Psychosocial Risk Factors as Characteristics of the Person and the Environment. *Journal of Research in Personality*, 33, 281–310.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. (2007). Self-Concept, Self-Esteem and Psychopathological Symptoms in Persons with Intellectual Disability. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 10, No. 1, 141–150.
- Gaudiano, B. A., Herbert, J. D. (2006). Self-Efficacy for Social Situations in Adolescents with Generalized Social Anxiety Disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35, Vol. 2, 209–223.
- Geçtan, E. (1974). *Çağdaş İnsanda Normaldışı Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., Maitino, A. (2009). Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, Vol. 13, No. 1, 34–45.
- Görker, I., Korkmazlar, U., Durukan, M., Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Belirti ve Tanı Dağılımı. *Klinik Psikiyatri*. 7, 103–110.
- Green, S. B., Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*. Upper Saddle River: Pearson; Prentice Hall.
- Greve, W., Anderson, A., Krampen, G. (2001). Self-Efficacy and Externality in Adolescence: Theoretical Conceptions and Measurement in New Zealand and German Secondary School Students. *An International Journal Of Theory and Research*, 1(4), 321–344.
- Grice, M. J. (1999). Attachment, Race and Gender in Late Life Relationships to Depression, Anxiety and Self-Efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University.
- Grothe, K. W. (2005). The Psychosocial Vulnerability Model of Hostility as a Predictor of Coronary Heart Disease. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University.
- Gucht, R. D., Fischler, B. (2002). Somatization: A Critical Review of Conceptual and Methodological Issues. *Psychosomatics*, 43, 1, 1–9.

- Guillon, M. S., Crocq, M., Bailey, P. E. (2003). The Relationship between Self-Esteem and Psychiatric Disorders in Adolescents. *European Psychiatry*, 18, 59–62.
- Güleç, H., Sayar, K., Özkorumak, E. (2005). Depresyonda Bedensel Belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16(2), 90–96.
- Güngör, H. C., Yaşar, Ö. (2008). Evlilikte Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: III, Sayı: 29, 79–90.
- Gür, A. (1996). Ergenlerde Benlik Saygısı ve Depresyon Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, E. D. (2008). Bir Hazır Giyim İşletmesinde Çıraklık Eğitimi Kapsamında Çalışan Ergenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Kimlik, Sosyal Karşılaştırma Eğilimi ve Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haim, Y., Dan, O., Eshel, Y., Sagi-Schwartz, A. (2007). Predicting Children's Anxiety From Early Attachment Relationships. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1061–1068.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2006) *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hamptona, N. Z., Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.



- Hankin, B. L. (2006). Adolescent Depression: Description, Causes and Interventions. *Epilepsy & Behavior*, 8, 102–114.
- Haugland, S., Wold, B., Stevenson, J., Aaroe, L. E., Woynarowska B. (2001). Subjective Health Complaints in Adolescence a Cross-National Comparison of Prevalence and Dimensionality. *European Journal of Public Health*, Vol. 11, No. 1, 4–10.
- Heinrich, T. W. (2004). Medically Unexplained Symptom and the Concept of Somatization. *Wisconsin Medical Journal*, Volume 103, No. 6, 83–87.
- Heponiemi, T., Elovainio, M., Kivimäki, M., Pulkkinen, L., Puttonen, S., Keltikangas-Järvinen, L. (2006). The Longitudinal Effects of Social Support and Hostility on Depressive Tendencies. *Social Science & Medicine*, 63, 1374–1382.
- Hermann, K. S., Betz, N. E. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, Vol. 51, 1/2, 55–66.
- Hermann, K. S. (2005). The Influence of Social Self-Efficacy, Self-Esteem, and Personality Differences on Loneliness and Depression. Unpublished Dissertation, The Ohio State University.
- Heslin, P. A. (1999). Boosting Empowerment by Developing Self-Efficacy. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37, 52–64.
- Hetland, J., Torsheim, T., Aaro, L. E. (2002). Subjective Health Complaints in Adolescence: Dimensional Structure and Variation across Gender and Age. *Scandinavian Journal of Public Health*, 30(3), 223–230.

- Hilker, K. A. (2002). Somatic Complaints and Health Care Utilization in Children Exposed To violence. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and International with SPSS*. Florida: Taylor and Francis Group.
- Hocaoğlu, Ç., Kandil, S. T., Bilici, M. (2001). Çıraklık Eğitim Merkezi Öğrencileri ile Orta Öğrenim Öğrencilerinin Ruhsal Durumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *İbni Sina Tıp Dergisi*. 6, 161–169.
- Hodges, C. B. (2005). Self-Efficacy, Motivational Email, and Achievement in an Asynchronous Mathematics Course. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia State University.
- Hofstetter, C. R., Zuniga, S., Dozier, D. M. (2001). Media Self-Efficacy: Validation of a New Concept. *Mass Communication & Society*, 4(1), 61–76.
- Hoy, A. W. (2004). **What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy?** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (April 15, 2004). San Diego.
- Hsu, P. (1999). The Effects of Peer Modeling on Taiwanese College Students' Self-Efficacy and Reading Performance in English Class. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Tech University.
- Ishikawa, S., Sato, H., Sasagawa, S. (2009). Anxiety Disorder Symptoms in Japanese Children and Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 104–111.
- Jenkins, S. R., Goodness, K., Buhrmester, D. (2002). Gender Differences in Early Adolescents' Relationship Qualities, Self-Efficacy and Depression Symptoms. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 22, No. 3, 277–309.

- Jimerson, S. R. (2003). **Depression and Anxiety in Childhood and Adolescence: Identification, Intervention and Prevention.** An International Emphasis Symposium Session at the National Association of School Psychology Conference. (April, 2003). Toronto, Canada.
- Judge, T. A., Bono, J. A., Locke, E. A. (2000). Personality and Job Satisfaction: The Mediating Role of Job Characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237–249.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Lise Öğrencilerindeki Psikopatolojik Belirtilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi. <http://egitimdergi.pau.edu.tr/>
- Karaca, S., Bodur, S., Küçükkendirci, H. (1997). Ortaokul Öğrencilerinde Depresyon Sıklığı. *Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı Dergisi*. 7, 9–12.
- Karademas, E. C. (2006). Self-Efficacy, Social Support and Well-Being the Mediating Role of Optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281–1290.
- Karademas, E. C., Kafetsios, K., Sideridis, G. D. (2007). Optimism, Self-Efficacy and Information Processing of Threat and Well-being Related Stimuli. *Stress and Health*, 23, 285–294.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., Menteş, Ö. (2006). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt/Vol: III, Sayı/No: 26, 35–45.
- Kashdan, T. B., Roberts, J. E. (2004). Social Anxiety's Impact on Affect, Curiosity, and Social Self-Efficacy During a High Self-focus Social Threat Situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 119–141.

- Kaşık, (2009). Ergenlerde Karar Verme Stilleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Öz-Yeterlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B., Kaya, M. (2007). 1960'lardan Günümüze Depresyonun Epidemiyolojisi, Tarihsel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*. 10 (Ek 6), 3–10.
- Keskin, G. Ü., Orgun, F. (2006). Öğrencilerin Öz-yeterlik Düzeyleri ile Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 7, 92–99.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., Walters, E. E. (2005). Prevalence, Severity, and Comorbidity of Twelve-Month DSM-IV Disorders in The National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 617–627.
- Keyser, V., Barling, J. (1981). Determinants of Children's Self-Efficacy Beliefs in an Academic Environment. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 5, 29–40.
- Kılıççı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Ofset-Tipo Matbaacılık.
- Kigin, T. J. (1993). The Role of Self-Efficacy as a Protective Factor in Depression Vulnerability. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of Mental Health Problems with Psychological Constructs in Adolescence: Final Results from a 2-Year Study. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 115–124.
- Kingery, J. N., Ginsburg, G. S., Alfano, C. A. (2007). Somatic Symptoms and Anxiety Among African American Adolescents. *Journal of Black Psychology*, Vol. 33, No. 4, 363–378.

- Kinnunen P., Laukkanen, E., Kylmä, J. (2010). Associations between Psychosomatic Symptoms in Adolescence and Mental Health Symptoms in Early Adulthood. *International Journal of Nursing Practice*, 16: 43–50.
- Kirkcaldy, B., Siefen, G., Furnham, A. (2003). Gender, Anxiety-Depressivity and Self-Image among Adolescents. *European Psychiatry*, 18, 50–58.
- Kirmayer, L. J., Young, A. (1998). Culture and Somatization: Clinical, Epidemiological and Ethnographic Perspectives. *Psychosomatic Medicine*, 60, 420–430.
- Kiser, M. D. (2008). Developmental Students Sources of Self-Efficacy and the University Academic Support Program Impact. Unpublish Dissertation. Texas Tech University.
- Kivimaki, M., Elovainio, M., Vahtera, J., Nurmi, J., Feldt, T., Keltikangas-Jarvinen, L., Pentti, J. (2002). Sense of Coherence as a Mediator between Hostility and Health Seven-year Prospective Study on Female Employees. *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 239–247.
- Kleintjes, S., Flisher, A. J., Fick, M., Railoun, A., Lund, C., Molteno, C., Robertson, R. A. (2006). The Prevalence of Mental Disorders among Children, Adolescents and Adults in the Western Cape South Africa. *South Africa Psychiatry Review*, 9, 157–160.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equations Modeling*. New York: Guilford.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, F., Şenışık, Y. (2009). An Investigation of Social Self-efficacy Expectations and Assertiveness in Multi-Program High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 623–629.

- Koplewicz, H. S. (2004). *Nesi Var Bu Çocuğun? Ergenlerde Depresyon Teşhisi ve Tedavisi*. (Çev. Sinem Gül). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı, B. Yeşilyaprak (Der.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (217–242). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXI. (1), 111–133. <http://kutuphane.uludağ.edu.tr/Univder/uufader.Htm>.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, R., Lal, R. (2006). The Role of Self-efficacy and Gender Difference among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 32, No. 3, 249–254.
- Laible, D. J., Carlo, G., Roesch, S. C. (2004). Pathways to Self-Esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy and Social Behaviors. *Journal of Adolescence*, 27, 6, 703–716.
- Landon, T. M., Ehrenreich, J. T., Pincus, D. B. (2007). Self-Efficacy: A Comparison Between Clinically Anxious and Non-referred Youth. *Child Psychiatry Hum Dev*, 38, 31–45.
- Landsman-Dijkstra, J. J. A., Wijck, R. V., Groothoff, J. W. (2006). The Long-term Lasting Effectiveness on Self-Efficacy, Attribution Style, Expression of Emotions and Quality of Life of a Body Awareness Program for Chronic Specific Psychosomatic Symptoms. *Patient Education and Counseling*, 60, 66–79.

- Lane, A. M., Devonport, T. E., Milton, K. E., Williams, L. C. (2003). Self-Efficacy and Dissertation Performance among Sport Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2(2), 1–8.
- Lane, J., Lane, A. M. (2001). Self-Efficacy and Academic Performance. *Social Behaviour and Personality*, 29, 687-694.
- Langone, K. N., Glickman, R. M. (2002). Psychosomatic Illness in Children and Adolescents (Somatoform Disorders). *Child Study Center Letter*, Volume 6, Number 3, 1–4.
- Leary, M. R. (1999). The Social and Psychological Importance of Self-Esteem. In R. M. Kowalski & M. R. Leary (Eds.), *The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 197–221). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Li, E. C., DiGiuseppe, R., Froh, J. (2006). The Roles of Sex, Gender and Coping in Adolescent Depression. *Adolescence*, Vol. 41, No. 163, 409–415.
- Lin, C. H. (2003). Intergenerational Parallelism of Self-Efficacy: Moderating Variables, Mediating Variables, and Common Antecedents. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Lin, S. P. (2006). An Exploration of Chinese International Students. Social Self-Efficacies. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- Lingren, H. G. (1991). Self-Esteem in Children. Honolulu (HI): University of Hawaii. (Children and Family; CF-12). 1–3.

- Lipowski, Z. J. (1986). Somatization: A Borderland between Medicine and Psychiatry. *CMAJ*, Vol. 135, 609–614.
- Lipowski, Z. J. (1987). Somatization: Medicine's Unsolved Problem. *Psychosomatics*, 28, 294–297.
- Lipowski, Z. J. (1988). Somatization the Concept and Its Clinical Application. *Am J Psychiatry*, 145, 1358–1368.
- Liu, X., Kaplan, H., Risser, W. (1992). Decomposing the Reciprocal Relationships between Academic Achievement and General Self-Esteem. *Youth & Society*, 24 (2), 123–148.
- Lowe, G. A., Gibson, R. C. (2005). Depression in Adolescence New Developments. *West Indian Med J*, 54 (6), 387.
- Luecken, L. J., Fabricius, W. V. (2003). Physical Health Vulnerability in Adult Children from Divorced and Intact Families. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 221–228.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- MacGregor, M. W., Davidson, K. (2000). Men's and Women's Hostility is Perceived Differently. *Journal of Research in Personality*, 34, 252–261.
- Maciejewski, P. K., Prigerson, H. G., Mazure, C. M. (2000). Self-Efficacy as a Mediator between Stressful Life Events and Depressive Symptoms. *British Journal of Psychiatry*, 176, 373–378.



- Maddux, J. E. (2002). Self-Efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277–287). London: Oxford University Press.
- Mai, F. (2004). Somatization Disorder: A Practical Review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 652–662.
- Marat, D. (2003). Assessing Self-Efficacy and Agency of Secondary School Students in a Multi-cultural Context: Implications for Academic Achievement. Proceedings of the New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference, Auckland. <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03057.pdf>
- Marat, D. (2005). Assessing Mathematics Self-Efficacy of Diverse Students from Secondary Schools in Auckland: Implications for Academic Achievement. *Issues in Educational Research*, Vol. 15, 1–29.
- Masi, G., Favilla, L., Millepiedi, S., Mucci, M. (2000). Somatic Symptoms in Children and Adolescents Referred for Emotional and Behavioral Disorders. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 63(2), 140–149.
- Mayer, B., Kim, U. (2000). **The Interrelationships among German Adolescents' Self-Efficacy, Perception of Home and School Environment and Health.** Poster at the Fifteenth International Congress of the IACCP, Pultusk, Poland.
- McKenzie, J. K. (1999). Correlation Between Self-Efficacy and Self-Esteem in Students. A Research Paper, University of Wisconsin.
- McMullin, J. A., Cairney, C. (2004). Self-Esteem and the Intersection of Age, Class, and Gender. *Journal of Aging Studies*, 18, 75–90.
- Mcquade, C. M. (2008). An Investigation of the Relationships Among Performance Anxiety, Perfectionism, Optimism, and Self-Efficacy in Student Performers. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University.

- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol 11(2), 143–162.
- Mercer, K. L. (2004). Relations of Self-Efficacy to Symptoms of Depressions and Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of British Columbia.
- Meyers, L. S., Gamst, G., Guarimo, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and interpretation*. Londra: Sage Pub.
- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L., Hallet, A. J. (1996). Meta-Analytic Review of Research on Hostility and Physical Health. *Psychological Bulletin*, 119, 322–348.
- Mills, N., Pajares, F., Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, Vol. 39, No. 2, 273–292.
- Miotto, P., Pollini, B., Restaneo, A., Favaretto, G., Preti, A. (2008). Aggressiveness, Anger and Hostility in Eating Disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 364–373.
- Mitchell, M. L., Jolley, J. M. (2001). *Instructor's Manual for Research Design Explained* (4th ed.). New York: Harcourt.
- Moses, A. (1999). Exposure to Violence, Depression and Hostility in a Sample of Inner City High School Youth. *Journal of Adolescence*, 22, 21–32.
- Mukaddes, N. M. (2001). *Ergenlik Çağı Ruhsal Gelişim Özellikleri. (Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Ders Kitabı, Editör: Özgür Polvan)*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

- Mullan, E., Gabhainn, S. N. (2003). Self-Esteem and Health-Risk Behaviours: Is There a Link? *Irish Journal of Psychology*, Vol. 23, No.1–2, 27–36.
- Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Munson, M. (2009). Intellectual Ability in Children With Anxiety: A Replication and Exploration of The Differences. Unpublished Master's Thesis, University of Florida.
- Muretta, R. J. (2004). Exploring the Four Sources of Self-Efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, Tore University International, California.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., Meesters, C. (2001). Protective and Vulnerability Factors of Depression in Normal Adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555–565.
- Muris, P. (2002). Relationships between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348.
- Muris, P., Meesters, C., Van Den Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlates of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing in Normal Adolescents. *J Child Fam Stud*, 12, 171– 183.

- Muris, P., Meesters, C., Morren, M., Moorman, L. (2004). Anger and Hostility in Adolescents: Relationships with Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing Styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 257–264.
- Muris, P., Mayer, B., Lint, C. V., Hofman, S. (2008). Attentional Control and Psychopathological Symptoms in Children. *Personality and Individual Differences*, 44, 1495–1505.
- Nasta, K. A. (2007). Influence of Career Self-Efficacy Beliefs on Career Exploration Behaviors. Unpublished Master's Thesis, The State University of New York at New Paltz.
- Nguyen, T., Fournier, L., Bergeron, L., Roberge, P., Barette, G. (2005). Correlates of Depressive and Anxiety Disorders among Young Canadians. *Can J Psychiatry*, Vol 50, No 10, 620–628.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S. (1994). The Emergence of Gender Differences in Depression during Adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424–443.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., Grayson, G. (1999). Explaining the Gender Difference in Depressive Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, No. 5, 1061–1072.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender Differences in Depression. *Current Direction in Psychological Science*, Volume. 10, Number. 5, 173–176.
- Norlander, B., Eckhardt, C. (2005). Anger, Hostility and Male Perpetrators of Intimate Partner Violence: A Meta-analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 25, 119–152.

- North, C. T. (2000). The Relationship between Self-Efficacy and Depression in Clinical and Non-clinical Population. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University.
- Ogurlu, U. (2006). Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., Eye, A. V. (1999). Does Self-Competence Predict Gender Differences in Adolescent Depression and Anxiety? *Journal of Adolescence*, 22, 397–411.
- Oort, F. V. A. V., Greaves-Lord, K., Verhulst, F. C., Ormel, J., Huizink, A. C. (2009). The Developmental Course of Anxiety Symptoms during Adolescence: The TRAILS Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50: 10, 1209–1217.
- Orton, H. D., Riggs, P. D., Libby, A. M. (2009). Prevalence and Characteristics of Depression and Substance Use in a U.S. Child Welfare Sample. *Children and Youth Services Review*, 31, 649–653.
- Ozer, E., Bandura, A. (1990). Mechanisms Governing Empowerment Effects: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472–486.
- Öner, N. (2006). *Türkiyede Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ören, N., Gençdoğan, B. (2007). Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:15, No:1, 85–92.

- Öy, B. (1995). Çocuk ve Ergenlerde Depresyon Epidemiyolojisi ve Risk Etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2, 40–45.
- Özenli, Y., Yoldaşcan, E., Topal, K., Özçürümez, G. (2009). Türkiye’de Bir Eğitim Fakültesinde Somatizasyon Bozukluğu Yaygınlığı ve İlişkili Risk Etkenlerinin Araştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 10, 131–136.
- Özfirat, Ö. (2007). Malatya İl Merkezinde Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Depresyon Prevalansı ve Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, F., Şahin, S. K. (2007). Spor Yapan ve Yapmayan 9–13 Yaş Grubu Bireylerin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Puanlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*. 6(3), 469–479. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Öztürk, M. O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., Schunk, D. L. (2002). *Self and Self-Belief in Psychology and Education: An Historical Perspective*. Improving Academic Achievement. New York: Academic Press.
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy during Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urda (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (Vol. 5, pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Parker, G., Roy, K. (2001). Adolescent Depression: A Review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 572–580.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., Bandura, A. (2001). Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-national Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87–97.
- Petersen, A. C., Compas, B. C., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., Grant, K. E. (1993). Depression in Adolescence. *American Psychologist*, Vol. 48, No. 2, 155–168.
- Piko, B. F., Gibson, F. X., Luszczynska, A., Teközel, M. (2002). **Does Culture Matter? Cross-Cultural Comparison of smoking Patterns among Adolescents.** The 16th Conference of the European Health Psychology Society-Proceeding.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). San Diego: Academic Press.
- Pullmann, H., Allik, J. (2008). Relations of Academic and General Self-Esteem to School Achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559–564.
- Reardon, L. E., Leen-Feldner, E. W., Hayward, C. (2009). A Critical Review of the Empirical Literature on the Relation between Anxiety and Puberty. *Clinical Psychology Review*, 29, 1–23.

- Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., Williams, J. H. (2005). Academic Self-Efficacy among African American Youths: Implications for School Social Work Practice. *Children & Schools*, 17(1), 5–14.
- Riffert, F., Paschon, A., Sams, J. (2005). School Development: Self-Efficacy, Anxiety, Aggression and Social Integration. <http://www.sbg.ac.at/erz/people/riffert.htm>
- Saföz-Güven, İ. K. (2008). Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluluk Kaygı ve Yaşam Doyumu ile İlişkili Bir Akış Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and Academic Performance among Nigerian High School Adolescents: The Moderator Effects of Study Behaviour, Self-Efficacy and Motivation. *J. Soc. Sci*, 16(2), 155–162.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling Good about Oneself being Bad to Others? Remarks on Self-Esteem, Hostility and Aggressive Behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 375–393.
- Savaşır, I., Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savaşır, I., Soygüt, G., Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.



- Sayar, K. (2000). Varoluşçu Psikoloji Açısından Anksiyete. *Yeni Symposium*, 38 (2), 43–50.
- Saymer, B., Savaşan, E., Sözen, D., Köknel, Ö. (2009). Yüksek Öğretim Gençliğinin Benlik Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl: 6, Sayı: 11, 253–265.
- Sayma, H. İ. (2001). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yeterlik Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scherwitz, L., Perkins, L., Chesney, M., Hughes, A. (1991). Cook-Medley Hostility Scale and Subsets: Relationship to Demographic and Psychosocial Characteristics in Young Adults in the CARDIA Study. *Psychosomatic Medicine*, 53, 36–49.
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings From 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242–251.
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 1, 71– 86.
- Schunk, D. H., Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631–649). San Diego: Academic Press.

- Schunk, D., Meece, J. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescence. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. 71–96. Information Age Publishing.
- Schwarzer R., Scholz, U. (2000). **Cross Cultural Assessment of Coping Resource: The General Perceived Self-Efficacy Scale**. Paper Presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo: Japan.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., Knoll, N. (2005). Dispositional Self-Efficacy as a Personal Resource Factor in Coping after Surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807–818.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezer, F., İşgör, S. Y., Özpolat, A. R., Sezer, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı,13, 129–137.
- Sewell, A., George, A. (2000). Developing Efficacy Beliefs in the Classroom. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 1, No. 2, 58–71.
- Shapiro, P. G. (1994). *Çocukluk ve İlk Gençlik Depresyonu*. (Çev. Meral Kesim). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Shelton, S. H. (1989). General Self-Efficacy Inventory: a Construct Validity Study. Fuller Theological Seminary, School of Psychology.
- Shnek, Z. M., Irvine, J., Stewart, D., Abbey, S. (2001). Psychological Factors and Depressive Symptoms in Ischemic Heart Disease. *Health Psychology*, 20, 141–145.

- Smith, T. W. (1994). *Concepts and Methods in the Study of Anger, Hostility and Health*. In: Siegman, A.W., Smith, T.W. (Eds.), *Anger, Hostility and the Heart*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale.
- Smith, E., Walker, K., Fields, L., Brookins, C., Seay, R. (1999). Ethnic Identity and Its Relationship to Self-Esteem, Perceived Efficacy and Prosocial Attitudes in Early Adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 867–880.
- Smith, M. S. (2002). Using the Social Cognitive Model to Explain Vocational Interest in Information Technology. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20, 1–9.
- Smith, H. M., Betz, N. E. (2002). An Examination of Efficacy and Esteem Pathways to Depression in Young Adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 438–448.
- Smith, G. J. (2007). **Parenting Effects on Self-Efficacy and Self-Esteem in Late and How Those Factors Impact Adjustment to College**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (23–25 March). Philadelphia.
- Solberg, V. S., Villarreal, P. (1997). Examination of Self-Efficacy, Social Support, and Stress as Predictors of Psychological and Physical Distress Among Hispanic College Students. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 19, 182–201.
- Stajkovic, A. D., Luthans, F. (1998). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Field Report*, 62–74.
- Steinhausen, H. C., Metzke, C. W. (2000). Adolescent Self-Rated Depressive Symptoms in a Swiss Epidemiological Study. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 29, No. 4, 427–440.

- Stipek, D. J. (2001). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon A. Viacom Company.
- Su-hsing, W., Wei-ming, L. (2009). The Effect of Interpersonal Relationships on Psychosomatic Symptoms: Moderating Role of Gender. *US-China Education Review*, Volume 6, No.6, 53–63.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341–355.
- Swartz, M. S., Landerman, R. L., Blzer, D., George, L. (1989). Somatization Symptoms in the Community: A Rural/Urban Comparision. *Psychosomatics*, Vol. 30, No.1, 44–53.
- Swenson, R. R., Prelow, H, M. (2005). Ethnic Identity, Self-Esteem, and Perceived Efficacy as Mediators of the Relation of Supportive Parenting to Psychosocial Outcomes Among Urban Adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 465–477.
- Şahin, E. M. G. (2007). Şizofreni Hastalarında Somatizasyon. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Şahin, N. H., Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk Gençleri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 9 (31), 44–56.
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler İçin Kullanımının Geçerlik, Güvenilirlik ve Faktör Yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13 (2), 125–135.

- Şehribanoğlu, S. (2005). Yapısal Eşitlik Modelleri ve Bir Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, B. (2009). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tamar, M., Özbaran, B. (2004). Çocuk ve Ergenlerde Depresyon. *Klinik Psikiyatri*. Ek 2, 84–92.
- Tapia, A. J., Barrios, L. M., González-Forteza, C. (2007). Self-Esteem, Depressive Symptomatology and Suicidal Ideation in Adolescents: *Results of Three Studies*. *Salud Mental*, Vol. 30, No. 5, 20–26.
- Tezcan, E. (2000). Depresyonun Ayırıcı Tanısı. *Duygudurum Dizisi*. 2, 77–98.
- Thompson, M. S., Keieth, V. M. (2001). The Blacker the Berry Gender, Skin Tone, Self-Esteem and Self-Efficacy. *Gender & Society*, Vol. 15, No. 3, 336–357.
- Tonge, B., King, N., Klimkeit, E., Melvin, G., Heyne, D., Gordon, M. (2005). The Self-Efficacy Questionnaire for Depression in Adolescents (SEQ-DA) Development and Psychometric Evaluation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 14, No. 7, 357–363.

- Tracy, M., Zimmerman, F. J., Galea, S. (2008). What Explains The Relation Between Family Poverty and Childhood Depressive Symptoms? *Journal of Psychiatric Research*, 42, 1163–1175.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., Caspi, A. (2006). Low Self-Esteem During Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects During Adulthood. *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 2, 381–390.
- Tsuno, Y. S., Yamazaki, Y. (2007). A Comparative Study of Sence of Coherence and Related Pychosocial Factors amang Urban and versus Rural Residents in Japan. *Personality and Individual Difference*, 43(3), 449–461.
- Tuncer, Ö. (1999). *Depresyon, Somatizasyon*. Depresyon, Somatizasyon ve Psikiyatrik Aciller Sempozyumu (2–3 Aralık 1999), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı. 23, 1–15.
- Twenge, J. M., Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, Gender, Race, Socioeconomic Status and Birth Cohort Differences on the Children’s Depression Inventory: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 111, No. 4, 578–588.
- Us, S. (2007). Tip 2 Diabetes Mellituslu Hastalarda Anksiyete Depresyon Oranı, Seviyesi, Etki Eden Hastalık Özellikleri ve Sosyo-demografik Özelliklere Göre Farklılıkları. Uzmanlık Tezi, Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Usher, E. L., Pajares, F. (2006). Sources of Academic and Self-Regulatory Efficay Beliefs of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141.

- Usher, E. L., Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning; A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443–463.
- Ünalın, P. C., Kaya, Ç. A., Akgün, A T., Yıkılkan, H., İşgör, A. (2007). Birinci Basamakta Ergen Sağlığına Yaklaşım. *Türkiye Klinikleri J Med Sci.* 27, 567–576.
- Üredi, I. (2005). Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Y.T.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardarlı, G. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Bove, G. D., Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807–1818.
- Vulic-Prtoric, A., Soric, I., Macuka, I. (2005). **Depresyon Scale for Children and Adolescents-SDS: Evaluation of Psychometric Properties.** European Conference on Psychological Assesment. (31.08.- 4.09. 2005), Budaapest.
- Wei, M., Russell, D. W., Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 4, 602–614.
- Willemse, M. (2008). Exporing the Relationship Between Self-Efficacy and Aggression in a Group of Adolescents in The Peri-Urban Town of Worcester. Unpublish Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.

- Witt-Rose, D. L. (2003). Student Self-Efficacy in College Science: An Investigation of Gender, Age, and Academic Achievement. Unpublished Master's Thesis, University of Wisconsin-Stout.
- Wittchen, H. U., Nelson, C. B., Lachner, G. (1998). Prevalence of Mental Disorders and Psychosocial Impairments in Adolescents and Young Adults. *Psychological Medicine*, 28, 109–126.
- Woo, B. S. C., Chang, W. C., Fung, D. S. S., Koh, J. B. K., Leong, J. S. F., Kee, C. H. Y., Seah, C. K. F. (2004). Development and Validation of a Depression Scale for Asian Adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 677–689.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Yaacob, S. N., Juhari, R., Talib, M. A., Uba, I. (2009). Loneliness, Stress, Self-Esteem and Depression among Malaysian Adolescents. *Jurnal Kemanusiaan*, 14, 85–95.
- Yardımcı, F. K. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yenidünya, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı Ruhsağlığı ve Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.



- Yücel, B., Polat, A. (2007). Somatizasyon Bozukluğu ve Farklılaşmamış Somatoform Bozukluk. *Psikiyatri Temel Kitabı*, Ertuğrul Köroğlu, Cengiz Güleç, (369–376). Ankara: HBY Basım Yayın.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 6, 667–706.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329–339.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (45–69). Information Age Publishing.
- Zülkadiroğlu, Z. F. (2004). 11–13 Yaş Grubu Bireylerde Temel Jimnastik Hareketlerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.

## EKLER

### EK 1 Kişisel Bilgi Formu

#### Kişisel Bilgi Formu (Lise öğrencileri için)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki kişisel bilgi formu bilimsel bir araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacaktır. Her soruda size uygun olan sadece bir seçeneğe (x) işareti koyunuz. Lütfen tüm soruları içtenlikle cevaplandırınız. Teşekkürler.

- 1) **Sınıf:** 1) ( ) 9 2) ( ) 10 3) ( ) 11 4) ( ) 12
- 2) **Cinsiyet:** 1) ( ) Kız 2) ( ) Erkek
- 3) **Yaş:** 1) ( ) 14 2) ( ) 15 3) ( ) 16 4) ( ) 17  
5) ( ) 18 6) ( ) 19
- 4) **Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?** 1) ( ) İlk 2) ( ) Ortaanca 3) ( ) Son
- 5) **Kaç tane kardeşe sahipsiniz?**  
1) ( ) 1 2) ( ) 2 3) ( ) 3 4) ( ) 4 ve üzeri 5) ( ) Tek çocuk
- 6) **Yaşamınızın büyük bölümünü geçirmiş olduğunuz yerleşim birimi neresidir?**  
1) ( ) Köy 2) ( ) Şehir
- 7) **Anninizin eğitim durumu:**  
1) ( ) Okuryazar değil 2) ( ) İlkokul mezunu 3) ( ) Ortaokul mezunu 4) ( ) Lise mezunu  
5) ( ) Yüksek okul ya da üniversite mezunu
- 8) **Babanızın eğitim durumu:**  
1) ( ) Okuryazar değil 2) ( ) İlkokul mezunu 3) ( ) Ortaokul mezunu  
4) ( ) Lise mezunu 5) ( ) Yüksek okul ya da üniversite mezunu
- 9) **Anne:** 1) ( ) Bir işte çalışıyor 2) ( ) Bir işte çalışmıyor
- 10) **Baba:** 1) ( ) Bir işte çalışıyor 2) ( ) Bir işte çalışmıyor
- 11) **Anne:** 1) ( ) Sağ 2) ( ) Vefat etmiş
- 12) **Baba:** 1) ( ) Sağ 2) ( ) Vefat etmiş
- 13) **Anne ve Baba:** 1) ( ) Birlikte 2) ( ) Ayrı
- 14) **Ailenizin ekonomik durumu aşağıdakilerden hangisine girmektedir?**  
1) ( ) 0–1000 TL 2) ( ) 1000–2000 TL 3) ( ) 2000 TL ve üzeri
- 15) **Okuduğunuz lisenin türü nedir?**  
1) ( ) Genel Lise 2) ( ) Anadolu Lisesi 3) ( ) Meslek Lisesi  
4) ( ) Güzel Sanatlar Lisesi
- 16) **Lisede seçmiş olduğunuz alan nedir?**  
1) ( ) Fen Bilimleri 2) ( ) Sosyal Bilimler 3) ( ) Türkçe-Matematik  
4) ( ) Dil 5) ( ) Sanat 6) ( ) Meslek alanı
- 17) **Kendinize ait çalışma odanız var mı?** 1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır
- 18) **Geçen dönemin sonundaki okul başarı durumunuz nedir?**  
1) ( ) Zayıfım vardı 2) ( ) Hiç zayıfım yoktu 3) ( ) Teşekkür aldım  
4) ( ) Takdir aldım
- 19) **Şimdiye kadar okul rehberlik servisinden yardım aldınız mı?**  
1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır
- 20) **19. soruya cevabınız evet ise yardım aldığınız öncelikli konuya ilişkin seçeneği işaretleyiniz.**  
1) ( ) Ders başarısızlığı ve sınavlara hazırlık 2) ( ) Aile sorunları  
3) ( ) Arkadaş ve kişiler arası ilişkiler 4) ( ) Mesleki gelişim  
5) ( ) Kişisel ve duygusal problemler 6) ( ) Diğer

### Kişisel Bilgi Formu (İlköğretim öğrencileri için)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki kişisel bilgi formu bilimsel bir araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacaktır. Her soruda size uygun olan sadece bir seçeneğe (x) işareti koyunuz. Lütfen tüm soruları içtenlikle cevaplandırınız. Teşekkürler.

- 1) **Sınıf:** 1) ( ) 6 2) ( ) 7 3) ( ) 8
- 2) **Cinsiyet:** 1) ( ) Kız 2) ( ) Erkek
- 3) **Yaş:** 1) ( ) 12 2) ( ) 13 3) ( ) 14 4) ( ) 15  
5) ( ) 16
- 4) **Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?**  
1) ( ) İlk 2) ( ) Ortanca 3) ( ) Son
- 5) **Kaç tane kardeşe sahipsiniz?**  
1) ( ) 1 2) ( ) 2 3) ( ) 3 4) ( ) 4 ve üzeri 5) ( ) Tek çocuk
- 6) **Yaşamınızın büyük bir bölümünü geçirmiş olduğunuz yerleşim birimi neresidir?**  
1) ( ) Köy 2) ( ) Şehir
- 7) **Annenizin eğitim durumu:**  
1) ( ) Okuryazar değil 2) ( ) İlkokul mezunu 3) ( ) Ortaokul mezunu  
4) ( ) Lise mezunu 5) ( ) Yüksek okul ya da Üniversite mezunu
- 8) **Babanızın eğitim durumu:**  
1) ( ) Okuryazar değil 2) ( ) İlkokul mezunu 3) ( ) Ortaokul mezunu  
4) ( ) Lise mezunu 5) ( ) Yüksek okul ya da Üniversite mezunu
- 9) **Anne:** 1) ( ) Bir işte çalışıyor 2) ( ) Bir işte çalışmıyor
- 10) **Baba:** 1) ( ) Bir işte çalışıyor 2) ( ) Bir işte çalışmıyor
- 11) **Anne:** 1) ( ) Sağ 2) ( ) Vefat etmiş
- 12) **Baba:** 1) ( ) Sağ 2) ( ) Vefat etmiş
- 13) **Anne ve baba:** 1) ( ) Birlikte 2) ( ) Ayrı
- 14) **Ailenizin ekonomik durumu aşağıdakilerden hangisine girmektedir?**  
1) ( ) 0–1000 TL 2) ( ) 1000–2000 TL 3) ( ) 2000 TL ve üzeri
- 15) **Kendinize ait çalışma odanız var mı?**  
1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır
- 16) **Geçen dönemin sonundaki başarı durumunuz nedir?**  
1) ( ) Zayıfım vardı 2) ( ) Hiç zayıfım yoktu 3) ( ) Teşekkür aldım  
4) ( ) Takdir aldım
- 17) **Şimdiye kadar okul rehberlik servisinden yardım aldınız mı?**  
1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır
- 18) **17. soruya cevabınız evet ise yardım aldığınız öncelikli konuya ilişkin seçeneği işaretleyiniz.**  
1) ( ) Ders başarısızlığı ve sınavlara hazırlık 2) ( ) Aile sorunları  
3) ( ) Arkadaş ve kişiler arası ilişkiler 4) ( ) Mesleki gelişim  
5) ( ) Kişisel ve duygusal problemler 6) ( ) Diğer

## EK 2 Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Duyularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığımız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK 3 Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Aşağıda insanların bazen yaşadıkları belirtiler ve yakınmaların bir listesi verilmiştir. Listedeki her maddeyi lütfen dikkatle okuyun. Daha sonra o belirtinin sizi bugün dahil, son bir haftadır ne kadar rahatsız ettiğini yandaki kutulardan uygun olananın içini X işaretleyerek gösterin. Her belirti için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiçbir maddeyi atlamamaya özen gösterin. Fikir değiştirirseniz ilk yanıtınızın üstünü karalayın.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin: Bu belirtiler son bir haftadır sizde ne kadar var?

**0. Hiç    1. Biraz    2. Orta derecede var    3. Epey var    4. Çok fazla var**

	0	1	2	3	4
1. İçinizdeki sinirlilik ve titreme hali					
2. Baygınlık, baş dönmesi					
3. Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri					
4. Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu					
5. Olayları hatırlamada güçlük					
6. Çok kolayca kızıp öfkelenme					
7. Göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar					
8. Meydanlık(açık) alanlardan korkma duygusu					
9. Yaşamınıza son verme düşünceleri					
10. İnsanların çoğuna güvenilmeyeceği hissi					
11. İştahta bozukluklar					
12. Hiçbir nedeni olmayan ani korkular					
13. Kontrol edemediğiniz duygu patlamaları					
14. Başka insanlarla beraberken bile yalnızlık hissetme					
15. İşleri bitirme konusunda kendini engellenmiş hissetme					
16. Yalnızlık hissetme					
17. Hüzünlü, kederli hissetme					
18. Hiçbir şeye ilgi duymama					
19. Ağlamaklı hissetme					
20. Kolayca incinebilme, kırılma					
21. İnsanların sizi sevmediğine kötü davrandığına inanmak					
22. Kendini diğerlerinden daha aşağı görme					
23. Mide bozukluğu, bulantı					
24. Diğerlerinin sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu					
25. Uykuya dalmada güçlük					

26. Yaptığınız şeyleri tekrar tekrar doğru mu diye kontrol etme					
27. Karar vermede güçlükler					
28. Otobüs, tren, metro gibi umumi vasıtalarla seyahat etmekten korkma					
29. Nefes darlığı, nefessiz kalma					
30. Sıcak, soğuk basmaları					
31. Sizi korkuttuğu için bazı eşya, yer, etkinliklerden uzak kalmaya çalışma					
32. Kafanızın bomboş kalması					
33. Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar					
34. Günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi					
35. Gelecekle ilgili umutsuzluk duyguları içinde olmak					
36. Konsantrasyonda(dikkati bir şey üzerinde toplama) güçlük/zorlanma					
37. Bedenin bazı bölgelerinde zayıflık, güçsüzlük hissi					
38. Kendini gergin ve tedirgin hissetme					
39. Ölme ve ölüm üzerine düşünceler					
40. Birini dövme, ona zarar verme, yaralama isteği					
41. Bir şeyleri kırma/dökme isteği					
42. Diğerlerinin yanındayken kendinin çok fazla farkında olmak yanlış bir şeyler yapmamaya çalışmak					
43. Kalabalıklarda rahatsızlık duymak					
44. Bir başka insana hiç yakınlık duymamak					
45. Dehşet ve panik nöbetleri					
46. Sık sık tartışmaya girme					
47. Yalnız bırakıldığında/kalındığında sinirlilik hissetme					
48. Başarılarınız için diğerlerinden yeterince takdir görmediğiniz düşüncesi					
49. Yerinde duramayacak kadar tedirgin hissetme					
50. Kendini değersiz görme, değersizlik duyguları					
51. İzin verdiğiniz takdirde insanların sizi sömüreceği duygusu					
52. Suçluluk duyguları					
53. Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri					

#### EK 4 Genel Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki görüşlerinizle, düşünceleriniz ile ilgili bir dizi soru bulunmaktadır. Her soruyu dikkatlice okuyunuz. Sorunun cevabı size göre ne ise, “**Hiç doğru değil**”, “**Çok az doğru**” “**Biraz doğru**”, veya “**Tümüyle doğru**” sütunlarından birine (X) işareti koyarak, fikrinizi belirtiniz. Bu bir sınav değildir, cevaplarınız gizli kalacak ve sadece gençlerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmamızın değerini arttıracaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

		Hiç doğru değil	Çok az doğru	Biraz doğru	Tümüyle doğru
1	Eğer yeterince uğraşırsam, karşılaştığım zor problemleri çözmeyi başarabilirim.				
2	Birisi bana karşı çıksa bile, istediğim şeyi elde etmenin bir yolunu bulabilirim.				
3	Amaçlarıma sıkıca sarılmak ve hedeflerime ulaşmak benim için kolaydır.				
4	Başıma gelebilecek beklenmedik olaylarla, yeterince başa çıkabileceğimden eminim.				
5	Beklenmedik durumlarla karşılaştığımda, yeteneklerim sayesinde bunların nasıl üstesinden gelinebileceğini bilirim.				
6	Gereken çabayı gösterirsem, çoğu sorunu çözebilirim.				
7	Sorunlarla karşılaştığımda sakin kalabilirim çünkü sorunların üstesinden gelme becerilerime güvenirim.				
8	Bir problemle karşılaştığımda, genellikle çeşitli çözüm yollarını bulabilirim.				
9	Başım derde girdiğinde çoğu zaman yapacak bir şeyler bulabilirim.				
10	Başıma ne gelirse gelsin, genellikle üstesinden gelebilirim.				

## EK 5 Araştırma İzinleri

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/  
Konu : Bülent Baki TELEF'in  
Araştırma İzni

27982

15 Nis 2009

VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10/04/2009 tarihli ve 799 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Bülent Baki TELEF'in "Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi" adlı tezde yer alan *Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nin* Geçerlik-Güvenilirlik çalışmasına yönelik ölçekleri, Buca İlçesi İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu, Akıncılar İlköğretim Okulu, Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu, Buca İlköğretim Okulu, Meşküre Şamlı İlköğretim Okulu, Ufuk İlköğretim Okulu ile Buca Lisesi, Betontaş Lisesi, Fatma Saygın Anadolu Lisesi, Buca Ticaret Meslek Lisesi, Buca Endüstri Meslek Lisesi, Işlay Saygın Güzel Sanatlar Lisesi'nde uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçek uygulamasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.



M. Rağip ÜYE  
Müdür

OLUR,

14/04/2009

Sait TOPOĞLU

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK: Form (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4410332/208  
Faks : (0 232) 4893069  
E-Posta : [arqe35@meb.gov.tr](mailto:arqe35@meb.gov.tr)  
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>





T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 34959  
Konu : Bülent Baki TELEF'in  
Araştırma İzni

20 MAY 2009

VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05/05/2009 tarihli ve 1073 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Bülent Baki TELEF'in "**Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi**" adlı tezde yer alan *Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Anketi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kişisel Bilgi Formları ve Kısa Semptom Envanteri* adlı ölçekleri, Buca İlçesi İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu, Akıncılar İlköğretim Okulu, Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu, Buca İlköğretim Okulu, Meşküre Şamlı İlköğretim Okulu, Ufuk İlköğretim Okulu, Kaynaklar İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile Buca Lisesi, Betontaş Lisesi, Fatma Saygın Anadolu Lisesi, Buca Ticaret Meslek Lisesi, Buca Endüstri Meslek Lisesi, Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçek uygulamasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim

  
M. Ragıp ÜYE  
Müdür

OLUR

18.../05/2009

Sait TOPOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK: Form (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4410332/208  
Faks : (0 232) 4893069  
E-Posta : arge35ismeb@meb.gov.tr

