

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARI İLE
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ertan AVCI

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARI İLE
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ertan AVCI

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL**

İzmir

2008

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/05/2008

Ertan AVCI

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN.....

Danışman Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

ÜYE

Prof. Dr. Mustafa YILMAN

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2008

.....

Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No:**Konu Kodu:****Üniv. Kodu:****Tezin Yazarının****Soyadı:** AVCI**Adı:** Ertan**Tezin Türkçe Adı:** İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.**Tezin Yabancı Dildeki Adı:** The Relationship Between The Academic Success And Learned Helplessness Of The 6th-8th Grades Of Primary School Students.**Tezin Yapıldığı Üniversite:** DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yıl:** 2008**Tezin Türü:** Yüksek Lisans Doktora Tıpta Uzmanlık**Dili:** Türkçe**Sayfa Sayısı:** 102**Referans Sayısı:** 40**Tez Danışmanının****Ünvanı:** Yrd. Doç. Dr.**Adı:** Halim**Soyadı:** AKGÖL**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

Öğrenilmiş Çaresizlik

Akademik Başarı

Benlik

Akademik Benlik

İngilizce Anahtar Kelimeler:

Learned Helplessness

Academic Success

Self-concept

Academic Self-concept

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu araştırma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleşmiştir. Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında beni cesaretlendiren ve büyük bir sabırla destekleyen eşime, yüksek bilgilerinden faydalandığım tez danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl'e, üzerimde emekleri bulunan Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğretmenlerine, ölçeğin uygulanmasında yardımcı olan rehber öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Ertan AVCI

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma 2006–2007 Eğitim-Öğretim yılında İzmir İli, Konak İlçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma Konak ilçesinde bulunan, random olarak belirlenen 8 ilköğretim okulundaki 364 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği" "Kişisel Bilgi Formu" "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler kullanılarak elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları, öğrenilmiş çaresizlik değişkenine ait varyansı % 10,3 oranında açıklamaktadır. Bu sonuca göre "Öğrenilmiş Çaresizlik" olgusunun % 10,3'lük kısmının "Akademik Benlik" ve "Akademik Başarı" ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

2- Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düştüğü; akademik başarıları düştükçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

ABSTRACT

In this research, determining the relation between academic success and the level of the learned helplessness of the 6th-8th grades of primary school students is aimed.

The study is carried out on the 8th grade students who study in Konak, the district in İzmir in 2006–2007 education year. The research is carried out on 364 students from eight primary school which are choosen at random in Konak. In the research, Depressive Attributional Style Questionnaire are used as a means of collectig data.

Findings that we have by using statistical analysis can be summed up like this:

1- Academic self perceptions and academic success of the 6th-8th grades of primary school students make clear the variation related to the learned helplessness variable at the rate of %10,3. According to this result we can say that %10,3 percent of “Learned Helplessness” fact is related with “Academic Self” and “Academic Success”

2- It is seen that the relation between the level of learned helplessness and the academic success of the students who participated to the research is negative. As a resault it is seen that when the academic success of the 6th-8th grades of primary school students is risen, the level of the learned helplessness is decreased. On the other hand when their academic success is decreased, their level of learned helplessness is risen.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Tutanak	ii
YÖK Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Giriş Formu	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vi
Tablolar Listesi	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler	6
Amaç ve Önem	10
Problem Cümlesi	11
Alt Problemler	11
Sayıtlılar	13
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	14

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	15
Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	18

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli	22
Evren ve Örneklem	23
Veri Toplama Araçları	29
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği	29
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	31
Öğrencilerin Kişisel Özelliklerini Saptamada Kullanılan Form	33
Verilerin Toplanması	33
Verilerin Analizi	33

BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	35
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
Sonuçlar ve Tartışma	85
Öneriler	88
Araştırma Önerileri	88
Uygulama Önerileri	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	
Veri Toplama Araçları	96

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	23
Tablo-2 Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı	24
Tablo-3 Örneklem Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı	25
Tablo-4 Örneklem Grubunun Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	26
Tablo-5 Örneklem Grubunun Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	26
Tablo-6 Örneklem Grubunun Ailelerin Aylık Gelirine Göre Dağılımı	27
Tablo-7 Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Dağılımı	28
Tablo-8 Örneklem Grubunun Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Dağılımı	28
Tablo-9 Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Dağılımı	35
Tablo-10 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	36
Tablo-11 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	37
Tablo-12 Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları	37
Tablo-13 Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	38
Tablo-14 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları	39
Tablo-15 Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	39
Tablo-16 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları	40
Tablo-17 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	41
Tablo-18 Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	42
Tablo-19 Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları	42
Tablo-20 Öğrencilerin Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	43
Tablo-21 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları	44
Tablo-22 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	44
Tablo-23 Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdellik Değerleri	45
Tablo-24 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	47

Tablo–25 Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	49
Tablo–26 Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo–27 Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	51
Tablo–28 Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo–29 Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	53
Tablo–30 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo–31 Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	55
Tablo–32 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo–33 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	57
Tablo–34 Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	58
Tablo–35 Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo–36 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	60
Tablo–37 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo–38 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	62
Tablo–39 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	63
Tablo–40 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	64

Tablo-41 Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdellik Değerleri	65
Tablo-42 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	67
Tablo-43 Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	69
Tablo-44 Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo-45 Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	71
Tablo-46 Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo-47 Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	73
Tablo-48 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo-49 Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	75
Tablo-50 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo-51 Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	77
Tablo-52 Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo-53 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	79
Tablo-54 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo-55 Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	81
Tablo-56 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	82

Tablo-57 Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo-58 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi	84

BÖLÜM I

Bu bölümde; problem durumu, alt problemler, sayılılar ve tanımlar verilmiştir.

Problem Durumu

Okulların öğrencinin doğuştan getirdiği zeka kapasitesini artırma, ailenin sosyo-ekonomik yapısını değiştirme, öğretmenin kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi işlevleri yoktur. Ancak, öğrencinin ön öğrenmelerdeki eksikleri tamamlama, öğrenilecek konuya ilgi duyurma, olumlu tutum geliştirme, başaracağına inanmasını sağlama, öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme, vb. okulun işgörürleri arasındadır ve bu özellikler okulların kontrolü altında oluşturulabilecek özelliklerdir. Bu durum, öğrenmeyi etkileyen değiştirilebilir özellikleri, öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirerek öğrencilerin öğrenme düzeyinin yükseltilebileceğini göstermektedir. Böylece öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları en aza indirilebilir ve eğitim sistemleri de seçici ve eleyici olmaktan çıkartılabilir. Sonuç olarak okullar, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine yardım edebilen kurumlar haline gelebilir (Senemoğlu, 1997: 447).

Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarının en aza indirgenmesi; okulların, öğrencilerin kendilerini yetiştirebilecekleri kurumlar haline gelebilmesi, Bloom'un "Tam Öğrenme Modeli" ile özdeşleştirilebilir. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'ne göre yeterli zaman, öğrenmeler için uygun ortam ve alanlar sağlandığında, tüm öğrenciler okullarda verilmek istenen davranışları kazanabilir.

Bloom'a göre okulda öğrenmede can alıcı bir öneme sahip olan 3 durum vardır (Özçelik, 1979: 10):

1- Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilmesi için gerekli ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi.

2- Öğrencilerin kendini öğrenmeye verme ya da sürece katılmış bir duruma getirilme derecesi.

3- Öğretimin uygulamaya dönüşen hali ile öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesi.

Tam Öğrenme Modeli'ne göre, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleyen iki temel değişken vardır. Bunlardan birincisi öğrenci nitelikleri diğeri ise öğretim hizmetinin niteliğidir. Bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri olarak iki ana başlık altında belirlenen öğrenci nitelikleri, öğrenme ürünleri etkileyen bir başka deyişle öğrenme ürünlerinin niteliğini (öğrencilerin öğrenme düzeylerini) belirleyen en önemli değişkenlerdir (Demir, 2005: 194).

Bloom, Bilişsel giriş davranışlarını iki gruba ayırmıştır. Bunlardan birincisi olan özel bilişsel giriş yetenekleri, bireyin bir ünite ile ilgili öğrenme düzeyini etkileyecek ön öğrenmeleri kapsamaktadır. Değerlendirme yapılabilmesi için, ölçme konusunun iyi kavranması buna verilebilecek bir örnektir.

Bilişsel giriş davranışlar grubunun ikincisi ise genel bilişsel giriş yetenekleridir. Bloom, genel bilişsel giriş davranışlarını, bir ünitenin öğrenilmesini etkileyen genel ve geniş kapsamlı bilişsel davranışlar olarak açıklamıştır. Öğrencinin okuduğunu anlaması ve anlatması, yorum yapabilme yeteneği, öğrenme stili vb. genel bilişsel davranışlarındandır.

Öğrenmedeki ilgi ve isteklilik, öğrenmeye karşı tutum ve belli bir konunun öğrenimine yönelik bireyin kendini algılayış biçimi gibi değişkenler duyuşsal giriş özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Tan, 2007: 75).

Bloom'a göre Carroll'ın modelinde de belirtildiği gibi bilişsel giriş davranışları ile daha sonraki öğrenme düzeyi arasında 0.70 düzeyinde bir ilişki ($r = 0.70$) vardır. Bunun anlamı bilişsel giriş davranışları, daha sonraki öğrenme ünitelerinde görülen başarı değişkeninin yaklaşık olarak % 50'sini ($r^2 = 0.49$) açıklamaktadır. Bu nedenle bir öğrenme biriminin yeterli düzeyde öğrenilmesinde

bilişsel giriş davranışları çok önemlidir. Bloom'a göre genel olarak duyuşsal özelliklerle ilgili alandaki bilişsel başarı düzeyi arasında 0.50 düzeyinde bir korelasyon ($r = 0.50$) vardır. Bu da öğrencilerin duyuşsal giriş davranışlarının ilgili alandaki bilişsel başarı değişkeninin % 25'ini ($r^2 = 0.25$) açıklama gücündedir. Genel olarak öğrenci nitelikleri yani bilişsel giriş davranışları (%50) ve duyuşsal giriş özellikleri (%25), bir öğrenme ünitesindeki başarı değişkeninin %65'ini açıklamaktadır (Tan, 2007: 76).

Okullarda okutulan öğrenme ünitelerinin kazandıracığı davranışlar önceden belirlenmiştir. Dolayısıyla okuldaki öğrencilerin de hangi davranışları kazanacağı önceden belirlenmiş durumdadır. Okullarda bir öğrenme ünitesi ile ilgili önceden belirlenmiş hedeflerin, davranışa dönüşme oranı öğrencilerin akademik olarak ne kadar başarılı olduklarının ölçütüdür. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasının, okullarda kazandırılacak davranışlara karşı kendilerini nasıl algılaması gerektiğiyle yakından ilişkisi vardır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan akademik başarıyı yakalama yetisine ve akademik olarak kendine inanma gücüne sahip olması gerekmektedir.

Okulda öğrenme ile ilgili yönüyle kişinin kendi kendine karşı tutumu onun okula ve okulda öğrenmeye karşı tutumu ile yakından ilgilidir. Okul ve okulda öğrenme ile ilgili duyuşsal özellikler üzerinde dururken birçok öğrenme ünitesi boyunca ve uzun bir süre devam eden başarı ve onaylamanın ya da başarısızlık ve reddin okulda öğrenmeye karşı genel bir tutuma götürdüğü görülmektedir. Aynı zamanda yıllarca süren başarı ve onaylama ya da başarısızlık ve ret, kişinin bir öğrenci olarak kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Öğrenci, okuldaki başarısızlığından okulu ya da öğretmeni sorumlu görmeyecek, başarısızlığın sebebini kendi benliğinde arayacaktır. İlköğretimin birinci devresinde sürekli başarılı olan öğrenciler artık kendi kendini beğenmeye başlayacak ve kendilerini bir öğrenci olarak olumlu bulacaklardır. Başarısızlığı sürekli olarak yaşayan öğrenciler ise okulda öğretmenlerinden, evde anne babalarından aldıkları olumsuz geri bildirimlere kendilerini bir öğrenci olarak olumsuz bulmaya başlamış olacaklardır (Bloom, 1998: 91).

Her birey çeşitli fiziksel ve psikolojik özelliklere ne ölçüde sahip olduğu hususunda bir yargıya sahiptir. Benlik kavramı adı verilen kişinin kendini görüş ve değerlendirilme biçimi onun davranışlarının en önemli belirleyicisidir (Sarbin, 1954; Combs ve Snygg, 1959. Akt: Kuzgun, 1990).

Benlik kavramı kişinin bulunduğu duruma, konuma, zamana göre değişiklik gösterebilir. Kişinin gelişim zamanlarına göre benlik kavramı farklı biçimlerde hissedilir. Çocukluk dönemlerinde bireyin benlik algısı somutken, yaş ilerledikçe ihtiyaçlarına göre, bulunduğu duruma göre daha soyut bir durum alır.

Çocuğun okul yaşamında okul hayatı, aile içi yaşamından sonra gelen en önemli sosyal çevredir. Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında önemli bir dönemin başlamasına sebep olur. Çocuk o güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu benlik tasarımına yeni bir benlik tasarımı daha ekler. Bu benlik tasarımına “Akademik Benlik Tasarımı” denir. Akademik Benlik Tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 1986: 15).

Benlik kavramı ve özellikle akademik benlik kavramının akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Örneğin Marsa, Byrne ve Shavelson (1988) çeşitli araçlarla ölçülen akademik benlik kavramının matematik başarısıyla ilgisi olmamasına karşın, akademik benlik kavramı ölçümleri ve başarı ölçümleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Birçok yazar akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin kaynağını araştırmaktadır. Örneğin, Byrne’ye (1984) göre akademik benlik kavramının güdüsel özellikler içermesi akademik başarıyı artırıcı bir etkidir. Marsh’ın (1989) araştırmasında da akademik benlik kavramının akademik başarı üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir (Açıkgöz, 2005: 46–47).

Okullarda akademik başarının karşılığı, öğrencilerin aldığı notların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda başarı ölçütü içinde yer alan puanların belirtilmesidir. Başarı ölçütüne karşılık gelen puanları alan öğrenciler

akademik açıdan başarılı sayılır. Başarısız not alan öğrenciler ise olumsuz yönde akademik benlik algısı geliştirebilir.

Okullardaki eğitim ortamlarında öğrenciler akademik olarak başarısızlıkla karşılaşabilir. Öğretmenlerin ve ailelerin başarı beklentileri içine girmesi, öğrencilerin eğitim ortamında karşılaştığı olumsuzluklar, öğrenciler arasında kıyaslamaların yapılması, sınav kaygısı ve heyecan öğrencilerin çoğunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu olumsuzluklar beraberinde akademik olarak başarısızlığı getirebilir.

Öğrencilerin, okullarda başarısızlıkla karşılaşma riskine karşın kendilerini geri çekmeleri söz konusudur. Öğrenciler başarısızlıkla yüzleşmeme adına kaçma davranışı sergilerler. Kaçma davranışının işe yaramadığı durumlarda ise başarısızlıklarını olumsuz şekilde yükleyecek başka etmenler ararlar. Başarılı öğrenciler ise olumlu yönde yüklemeler yapar.

Yükleme kuramcıları, başarı beklentisi ve başarı beklentilerindeki başarı ve başarısızlığı izleyen değişimler üzerinde durmuştur. Weiner (1992) durağanlık boyutunun başarı ya da başarısızlıktan sonraki beklentileri etkilediğini belirtmektedir. Durağanlık gösteren yüklemeler geçmişteki sonuçların tekrarlanacağı, değişkenlik gösteren yüklemeler ise geleceğin geçmişten farklı olacağı izlenimi vermektedir. Bu durum başarılı ve başarısız öğrencilerin yüklemelerinde gözlenebilir. Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çaba eksikliğini görme eğilimindedirler. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri ise genellikle dışsaldır. Bu inancın aşırı olduğu durumlarda “öğrenilmiş çaresizlik” söz konusudur. Öğrenilmiş çaresizliği yaşayan kişi çabalarının sonuçsuz kalacağını düşünerek bir amaca ulaşmak için girişimde bile bulunmaz (Açıkgöz, 2005: 260–261).

İnsanların olayları kontrol edebilme ya da edememe yaşantısı sonucunda, bu yaşantıları kişilerin nasıl yorumladıklarıyla ve davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” adı verilen bir model geliştirilmiştir. Bu

model kontrol edilemeyen olaylara maruz kalma sonucunda, tepkilerinin sonuç üzerinde bir etki sağlamayacağını öğrenileceği ve bu öğrenmenin kontrolü mümkün koşullara da genelleneceğini öngörmektedir (Overmier ve Seligman, 1967).

Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak Pennsylvania Üniversitesi'nde kaçınılmaz elektrik şoklarına tutulan köpeklere yapılan öğrenme araştırmalarına dayanarak geliştirilmiştir (Overmier ve Seligman, 1967). Bu kuram, organizmanın üretebileceği tüm davranış örüntülerinin çevre ve sonuç üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını, ne yapılırsa yapılsın içinde bulunulan kötü durumun değiştirilemeyeceğinin öğrenilmesi ile gelişen bir fenomeni tanımlamaktadır. Davranış ile sonucu arasında bağlantı olmadığının öğrenilmesine bağlı olarak da amaca yönelik davranış sürdürülememekte ve bir grup bilişsel, güdüsel ve duygusal eksiklik ortaya çıkabilmektedir (Abramson ve ark.,1978).

Seligman ve Maier'in (1967:1-2) öğrenilmiş çaresizlik konusunda ilk verilerini topladıkları deneysel araştırma köpeklerle yapılmıştır ve iki aşamalıdır. Deneyin ilk aşamasında biri çaresizlik (Yoked) diğeri kaçma (escape) grubu olmak üzere iki grup köpek bulunmaktadır. Çaresizlik grubundaki köpekler, herhangi bir davranışta bulunarak şoktan kurtulamayacakları bir deney kutusunda bulunmakta ve tesadüfi aralıklarla şok almaktadırlar. Bu deney kutusunda şokun başlayacağını gösteren herhangi bir uyarıcı bulunmamaktadır. Kaçma grubundaki köpeklere şokun geleceğini gösteren herhangi bir işaret verilmeksizin 64 şok verilmiştir. Bu gruptaki köpekler birkaç tekrardan sonra burunlarıyla düğmeyi iterek şoku kesmeyi öğrenmişlerdir. Kontrol grubunu oluşturan köpekler bu ilk aşamaya katılmamışlardır.

Deneyin ikinci aşamasında üç grup köpek, yine iki bölgeli deney kutusunda kaçma-kaçınma eğitimine tabi tutulmuştur. Şokun başlayacağını gösteren uyarıcının verilmesinden sonra 60 saniye içinde diğeri bölmeye atlayan köpekler şoktan kurtulmuş, atlayamayanlar ise şok almıştır. Deney sonuçlarına göre deneyin ilk aşamasındaki çaresizlik grubu, ikinci aşamasındaki kaçma-kaçınma eğitiminde

başarısız olmuş ve sürekli şok almıştır. Kontrol ve kaçma grubundaki köpekler ise buldukları bölmeden diğerine atlayarak şoktan kaçmayı öğrenmişlerdir.

Seligman ve Maier'e (1967) göre ilk aşamada çaresizlik eğitiminden geçen deneklerin ikinci aşamada şoktan kaçınmak için hiçbir şey yapmamalarının temelinde, davranışları ile sonuç arasında bir ilişki olmadığını öğrenmeleri yatmaktadır. Bu nedenle Seligman ve arkadaşları bu durumu öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırmışlardır.

Hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin sonucunda, insanlarda da öğrenilmiş çaresizlik davranışı gelişebileceğinden yola çıkılarak insanlar üzerinde araştırmalar yapılmıştır. İnsanlar üzerinde yapılan Hiroto'nun (1974, Akt. Ersever.1993: 623) çalışmasında kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere üç grup denek alınmış ve iki aşamalı bir deney yapılmıştır. Deneyde itici uyarıcı olarak yüksek ve rahatsız edici tonda ses kullanılmıştır.

Deneyin birinci aşamasında, kaçma ve çaresizlik grubundaki denekler tek tek bir deney odasına alınmışlardır. Kendilerine zaman zaman tepedeki bir hoparlörden gelen çok rahatsız edici bir ses duyabilecekleri, ancak önlerinde bulunan düğmeye bastıkları zaman bu sesin duracağı söylenmiştir. Deney, kaçma grubundaki deneklerin düğmeye basarak sesi durdurabilecekleri, çaresizlik grubundaki deneklerin ise ne yaparlarsa yapsınlar sesi durduramayacakları biçimde düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki denekler deneyin bu aşamasına katılmamışlardır. Deneyin ikinci aşamasında her üç gruptaki denekler tek tek bir odaya alınmış ve kendilerine tekrar rahatsız edici bir ses duyacakları, ancak ellerini önlerindeki panelde doğru yöne ittikleri zaman sesin duracağı söylenmiştir.

Deneyin sonuçları, çaresizlik grubundaki deneklerin kaçma ve kontrol grubundaki deneklere oranla, gerek deneme sayısı gerekse deneme için harcanan süre olarak, doğru yönü bulmak için daha az çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Kontrol edemedikleri bir itici uyarıcıya maruz bırakılan deneklerin deneyin ikinci aşamasında daha az çaba göstermeleri öğrenilmiş çaresizlikle açıklanmıştır.

Gatchel ve Proctor (1976) öğrenilmiş çaresizlik konusunda yaptıkları araştırmalarda üç grup kullanışlardır. “Kaçma grubu” adı verilen birinci gruba haber verilmeden 45 kere kaçılabilir ses verilmiştir. Denekler dört kez düğmeye bastıklarında sesi durdurabilmektedirler. İkinci grup olan “çaresizlik grubu ise aynı sayıda ve aynı sürede habersiz verilen sesi duymakta ama bu sesi durduramamaktadırlar. Üçüncü grup kontrol grubudur. Bu grup ise aynı sayıda ve aynı sürede sesi duymaktadır, fakat pasif olarak deneklere oturmaları, sesi dinlemeleri ve ses geldikten sonra düğmeye basmaları söylenmiştir. Deneyin ikinci aşamasında deneklere çözülebilir bir problem verilmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde kaçamayacakları ses alan çaresizlik grubunun problem çözme işlemine yönelik performanslarında diğer gruplara göre daha fazla bozulma olduğu görölmüştür. Ayrıca çaresizlik grubunun fizyolojik ölçümlerinin sonucunda da diğer gruplara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından çaresizlik grubunun gösterdiği belirtilerin, klinik depresyon belirtileriyle benzerlik gösterdiğini de belirtmektedir. Bu araştırma sonucu Seligman ve Hiroto'nun araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Akt. Oluklu, 1997: 9).

İnsanlarda yapılan öğrenilmiş çaresizlik deneylerinden zaman zaman birbiriyle çelişen bulgular elde edilmiştir. Hayvanlarla yapılan araştırma sonuçları öğrenilmiş çaresizlik modelini desteklerken, insanlarda yapılan araştırmalar tutarsız sonuçlar verebilmektedir. Kısaca bazı araştırmacılar insanlarda öğrenilmiş çaresizliğin göröldüğünü vurgularken (Roth ve Kubal, 1975; Fencil. Morse ve Seligman, 1976; Griffith, 1977) diğer bazıları deney ve kontrol grupları arasında bir fark bulunmadığını ya da bir deneysel işlemin fark yaratırken, bir başka deneysel işlemin fark yaratmadığı (Benson ve Kennelly, 1976; Hanusa ve Schulz, 1977) üzerine bulgular öne sürmüşlerdir (Atıcı, 1991: 9).

Seligman ve Maier tarafından geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik modelinin çeşitli yetersizlikleri bulunuyordu. İlk yetersizlik, bir bireyin olayın sonucunu kontrol edemediği iki durumdan birinde çaresizlik davranışı gösterirken, neden diğerinde çaresizlik davranış göstermediği ile ilgiliydi. Diğer bir yetersizliği kişisel ve evrensel

çaresizlik arasındaki ayrımı yapmamış olmasıydı. Yani model, aynı yaşantıdan geçen iki bireyden birinin olayın sonucunun yalnızca kendisi için kontrol edilemez olduğuna inanırken, neden diğerinin herkes için kontrol edilemez olduğuna inandığını açıklamaya imkan vermiyordu (Atıcı, 1991: 12).

Davranış ve ona bağlı çevresel tepkiler arasında kavranabilir bir ilişki olmadığında, çocuk çaresiz, seçenezsiz ve olaylar üzerindeki kontrol algısını kaybetmiş olarak çevreyi etkileme girişimlerinden de vazgeçmektedir. Bu nedenle başlangıçta öğrenilmiş çaresizliğin kontrolsüzlük algısından kaynaklandığı düşünülmüş ve bir kontrol kuramı olarak ele alınmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarla, yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik modelinde kontrol edilemeyen sonuçlar için yapılan nedensel yüklemelerin önemli olduğu ortaya konmuştur (Dweck ve Repucci, 1973).

Abramson ve arkadaşlarına göre (1978), bireylerin belirli olayları açıklamada kullandıkları nedenler, nedenselliğin odağı, değişmezliği ve bütünselliği olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Nedenselliğin odağı içsel (örn: yetenek) ya da dışsal (örn: zor görev) boyutları içerir ve kişisel ya da durumsal etmenlere yükleme yapma ile belirlenebilir. Örneğin, başarısızlığın içsel ve değişmez bir neden olan yetenek eksikliğine yüklenmesi kontrolsüzlüğü getirir. Bu da kişinin kendine ilişkin düşük beklentiler oluşturmaya neden olur ve belirli bir görevi başarma yeteneğine sahip olmadığı inancını doğurur. İçsel nedensel yüklemelere bağlı olarak gelişen çaresizlik “kişisel öğrenilmiş çaresizlik” olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik duygusunda azalma ve sosyal karşılaştırmalara bağlı olarak gelişen kişisel öğrenilmiş çaresizliğin benlik saygısını etkilediği belirtilmektedir. Öte yandan başarısızlık, görevin çok zor olması gibi başkalarını da aynı durumda başarısız olabilecekleri dışsal etmenlerle de açıklanabilmektedir. Bu tür nedensel yüklemeleri içeren çaresizlik ise “evrensel öğrenilmiş çaresizlik” olarak adlandırılmaktadır (Abramson ve ark. 1978. Akt. Kılıç ve Oral, 2006: 77).

Weiner (1984.Akt. Yüksel, 2003: 10) karşılaşılan başarı ya da başarısızlık karşısında gösterilen davranışı yetenek, çaba, işin güçlük derecesi ve şans olmak

üzere dört nedensel kaynaktan birine yüklemektedir. Bu etkenler kontrol edilebilir ve kontrol edilemez özelliklere göre içsel ve dışsal özellikler olarak gruplandırılabilir. Öğrenci niçin sorusuna yanıt vermek ve beklentiye uymayan durumlardaki olayları açıklamak için nedensel yüklemeler kullanır. Weiner bu yüklemeler için üç boyutlu bir model kullanmaktadır. Bunlar; denetim odağı, değişmezlik ve sorumluluktur. Denetim odağı Roter'in içsel ve dışsal denetim için kullandığı bir boyuttur. Başarı ve iç denetim arasında önemli bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre başarı nedenini kendinde arayan öğrenciler daha başarılı olmaktadır. İkinci boyut, değişmezlik, bir nedenin yetenek ya da çaba olarak algılanması ile ilgilidir. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini durağan ya da değişmez etmenlerle açıklamaları onların gelecek hakkındaki beklentilerini etkiler. Üçüncü boyut, sorumluluk, bireyin hedeflerinin eyleme yönelik olup olmadığı ile ilgilidir. Bu boyut kızma, utanma, gurur duyma gibi duygularla ilişkilidir. Birey kontrol edebileceği bir durumda başarısız olursa, suçluluk ve utanma duygusu hisseder. Kontrol edilebilir bir başarısından övünür ve gurur duyar. Kontrol edemediği durumlardaki başarısızlık ise, olumsuzluğa neden olan kişiye karşı kızgınlık duygusu yaratır.

Sonuç olarak öğrenilmiş çaresizlik kuramı, zihnin ortaya çıkarabileceği tüm davranışların sonuç üzerinde hiçbir olumlu değişikliğe etkisinin olmayacağını, ne yapılırsa yapılsın olumsuz durumun olumlu hale döndürülemeyeceğinin öğrenilmesi olarak tanımlanabilir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmada: “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin akademik başarıları ve akademik benlik algıları, öğrenilmiş çaresizlik davranışını ne düzeyde açıklar?” ve “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin akademik başarıları, akademik benlik algıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ölçekler kullanılarak saptanmıştır.

Akademik yaşantısını sürdüren bireyler zamanının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Temelinde bireyin okula geliş amacı akademik olarak başarılı olmaktır. Bireyin okulda başarıyı yakalaması için başarısızlığa sebep olan etkenleri bilmeli ve bunlarla baş etme yollarını öğrenmelidir.

Akademik anlamda başarı ya da başarısızlık bireyin sonraki akademik yaşantısını algılamasında belirleyicidir. Akademik olarak başarısız olan öğrenciler, sonraki öğrenmeler için göstermesi gereken çabayı göstermeyip, ne yaparsa yapsın sonuç üzerinde herhangi bir etkisinin olamayacağını düşünmeye başlayabilir. Başarısını engellediğini düşündüğü faktörlere yüklemeler yapar. Öğrencilerin akademik olarak gösterdikleri çabalarının sonuç üzerinde olumlu değişikliğe yol açmayacağını düşünmesi, öğrenilmiş çaresizlik kavramıyla açıklanabilir.

Türkiye’de öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı ilişkisini inceleyen az sayıda araştırma vardır. Başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olan öğrenilmiş çaresizlik davranışı üzerinde araştırmalar yapmak ve sonuçlarının eğitim kitlelerine duyurulmasını sağlamak, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi için daha baş etme yollarını öğrenmek anlamına gelmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre eğitimciler, ailelerle ve öğrencilerle işbirliği içine girerek öğrenilmiş çaresizlik davranışının etkilerini ortadan kaldıracabilecek ya da en aza indirebilecek çalışmalar yapabileceklerdir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

1- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları hangi düzeydedir?

2- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarı durumları;

a) Cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Ailelerin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık göstermekte midir?

f) Öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ne düzeydedir?

4- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları akademik benlik kavramı ölçeği;

a) Cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

g) Öğrencilerin bir dönem önceki başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

h) Öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizliği ne düzeydedir?

6- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları depresif yükleme biçimi ölçeği;

a) Cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

g) Öğrencilerin bir dönem önceki başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

h) Öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

8- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1- Öğrenciler her iki ölçekte de yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlamıştır.

2- Uygulamada kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

3- Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma bulguları 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İzmir İli, Konak İlçesi, sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Araştırma M.E.B.'e bağlı resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenilmiş Çaresizlik: Zihnin ortaya çıkarabileceği tüm davranışların sonuç üzerinde hiçbir olumlu değişikliğe etkisinin olmayacağı, ne yapılırsa yapılsın olumsuz durumun olumlu hale döndürülemeyeceğinin öğrenilmesidir.

Akademik Benlik Tasarımı: Akademik Benlik Tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 1986: 15).

Akademik Başarı: Öğrencilerin okul notlarının, değerlendirme sonucunda başarı ortalaması veya başarı ortalamasının üstünde olması anlamına gelmektedir.

BÖLÜM II

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla doğrudan ya da dolaylı yoldan ilgili olan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Önder (1982), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal alandaki başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeler ile ilgili yaptığı araştırmasında cinsiyetlere ilişkin bir farkın olmadığı sonucunu bulmuştur.

Aydın (1986)’ın, çocuklarda arkadaş ilişkilerine başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelediği çalışmasında öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin görünüm sıklığında cinsiyete bağlı bir fark bulunup bulunmadığı, bulunabilecek bu farklılığın yaşa bağlı olarak değişip değişmediği 472 denek üzerinde incelenmiştir. Sınıf ve cinsiyet temel etkileri, cinsiyet-sınıf ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin görünüm sıklığında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Kılıç (1991) yaptığı çalışmada, bir grup öğrencinin ÖSS puanları kontrol edilerek, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile tahmin ettikleri ve elde ettikleri başarı arasındaki ilişkiye bakılmış, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve elde edilmiş başarı arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ÖSS başarısı arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gündoğdu (1994), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ek olarak, hem öğrenilmiş çaresizliğe açıklama biçiminin hem de sınav kaygısının öğrencilerdeki görünüm sıklığını da incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe

özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin daha zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Başarısız erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanının hem başarısız kız öğrencilerden hem de başarısız erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bahadır (1995), çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik durumunda görülen performans gerilemesinin çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalle ilgili durumsal faktörlerden etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Bu amaçla iki ayrı deney gerçekleştirilmiştir. Birinci deneyde çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalin sonraki görevin materyaliyle benzer ve farklı olmasının çaresizliğe etkisi incelenmiştir. İkinci deneyde ise çaresizlik eğitiminde kullanılan testin denek için önemi yönergeler yoluyla manipüle edilerek, sonraki test görevindeki performansı ölçülmüştür. Deneylerden elde edilen bulgular, çözümsüz ve çözümlü problem grupları arasında fark olmadığını yani verilen çaresizlik eğitiminin sonraki görevdeki performansı etkilemediğini göstermiştir.

Ayan (1996), öğrenilmiş çaresizlik yükleme kuramı ve depresyonla ilişkisini sosyolojik boyutta incelemeye çalışmıştır. Sosyolojik birimleri, insanları pasifleştiren düşünceleri, olguları görüngüleri kanıtlamak için film, belge, şarkı, atasözü, deyiş, şiir içerik analizleri yapılmış, çaresizliğin öğretilmiş olduğuna dikkat çekmiştir.

Oluklu (1997), lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini cinsiyetlere göre incelemiş ve erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, kızların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baş (1998), 4 ve 5. sınıfta okuyan 218 kız, 186 erkek öğrenciden oluşan toplam 404 öğrenciye yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak başarı durumu pekiyi olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının en düşük

olduğunu, başarı durumu geçer ve orta olan öğrencilerin en yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanına sahip olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Hayalioğlu (2001), öğrenimlerine yatılı ilköğretim okullarında ve gündüzlü ilköğretim okullarında devam eden 6. ve 8. sınıf öğrencisi 150 kız ve 339 erkek öğrenciyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak akademik başarı durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik başarı durumları daha iyi olan öğrencilere göre daha yüksek bulunduğunu belirtmiştir.

Bulduk (2002, S: 50), öğrenilmiş çaresizlik eğitimi aşamasında kullanılan görev türünün öğrenilmiş çaresizliğin genelleme düzeyine etkisini araştırmıştır. Çaresizlik eğitimi aşamasında, 60 üniversite öğrencisi, çizgi labirenti (çözümlü/çözümsüz), parça birleştirme (çözümsüz) ve iki problem şartı (çözümlü/çözümsüz + 3 parça birleştirme) olmak üzere farklı eğitim koşullarına sokulmuştur. Sonuçlar, çözümsüz labirentle çaresizlik eğitimi yapılan grubun test aşamasında, diğer deneysel gruplardan daha fazla davranışsal yetersizlik geliştirdiğine işaret etmektedir. Çaresizlik eğitimi uygulamasından sonra belirlenen başarı beklentisi ve nedensel açıklama tarzının, deneysel işlemlerden etkilenmediği görülmüştür.

Yüksel (2003), lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, akademik başarının öğrenilmiş çaresizlik olgusunu açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür.

Bider (2004), uzun süren hastalıklarda öğrenilmiş çaresizlik ve sağlık durumu ilişkisi üzerine araştırma yapmıştır.

Akpur (2005), öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkileri üzerine bir araştırma yapmıştır.

Kaya (2005), öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşük ve yüksek olan ilköğretim öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını pekiştirmediği ve öğretmenlerin, öğrencilerin başarısızlık durumlarını, öğrencilerin içsel ve değişmez özellikleri ile açıkladıkları bulgularına ulaşmıştır.

Ayköse (2006), bir özel okulda okuyan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyetlerine, anne ve babanın öğrenim durumuna, algıladıkları sosyal desteğe göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akademik yönden başarılı olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları düşük çıkarken, akademik yönden başarısız olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları yüksek çıkmıştır.

Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dweck ve Repucci (1973. Akt. Yüksel. 2003: 25)) akademik başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine yükleyerek açıklayan çocuklarda, daha sonraki yıllarda karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdikleri için akademik başarılarında doğrudan düşme olduğunu saptamışlardır.

Tennen ve Eller (1977. Akt. Ersever, 1995: 627) yapılan bir araştırmada, iki aşamada her iki gruba da çözülmesi olanaksız bir dizi problem verilmiştir. Bir gruba, verilen problemlerin gittikçe kolaylaştığı söylenip yeteneğe yükleme yapılmıştır. İkinci gruba ise, verilen problemlerin her adımda biraz daha güçleştiği söylenip, görevin güçlülüğüne yükleme yapmaları sağlanmıştır. Deneyin ikinci aşamasında deneklere çözülmesi mümkün olan problemler verilmiştir. Deneyin sonuçları, iki aşamada yeteneğe yükleme yapmaları sağlanan deneklerin, deneyin ikinci aşamasında ikinci gruba oranla çok daha az çaba gösterdiklerini ve dolayısıyla çok daha az problem çözdüklerini göstermiştir.

Bıhm, Mcwhirter, Kidada (1982) kontrol edilebilir ve edilemez olaylara tanıklık etmekle öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelemek için 22 erkek 36 kız 19.8 yaş ortalamasına sahip 58 kolej öğrencisi ile deneysel ortamda çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veriler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Parsons (1982), 100'den fazla öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada matematik başarısındaki benlik kavramları, başarı ve başarısızlık beklentileri ve nedensel yüklemeleri bakımından cinsiyete ilişkin farkı araştırmışlardır. Sonuçlar, kızların matematikte erkeklerden daha fazla öğrenilmiş çaresizlik sergilediklerini ve başarısızlık beklentilerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Kistner ve diğer (1985, Akt. Kılıç ve Oral. 2006: 82-83), öğrenme güçlüğü olan 3. ve 8. sınıf öğrencileri ile normal başarı gösteren çocukların nedensel yüklemeler yönünden karşılaştırıldığı bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan kızlar normal çocuklara göre başarısızlıklarını daha fazla kendi kontrolleri dışındaki etmenlere yüklemişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların başarısızlığa ilişkin açıklamaları ise normal başarılı çocuklarla benzerlik göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar yineleyen başarısızlık öykülerine karşın, tüm öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çaresizlik örüntüsünün gelişmeyebileceğini ve kızların bu yönde daha riskli bir grup olduğunu öne sürmektedirler.

Kaslow,Rehn ve Siegel (1988)' e göre, anne ve babaların kötü olaylara ilişkin yüklenme biçimlerinin ve bilişsel çarpıtmalarının çocuklardaki yüklenme biçimi ve depresif belirtiler ile ilişkisinin araştırıldığı 8-12 yaş grubu çocuklar üzerinde yürütülen kesitsel bir çalışmada, anne ve babalardan çocuklara bu biçimde bir bilişsel geçişi destekler bulgu saptanmamıştır. Öte yandan araştırmacılar, çocukların anne ve babalarının bilişsel davranışlarından belirli bir gelişimsel dönemde etkilenebileceklerini bu nedenle de boylamsal çalışmaların gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

Williams, McGee ve Anderson (1989, Akt. Kılıç ve Oral. 2006: 82)'a göre, cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak yapılan analizlerde sadece depresyonu olan kızlar

çaresizlik yüklemeleri sergilerken, erkek ergenlerin hem kaygı hem depresyon varlığında bu tip yüklemeleri bildirme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu erkek ergenlerin kaygı ve depresyon belirtilerini kızlara göre daha az ayırabildiği biçiminde yorumlanmıştır.

Kılıç ve Oral (2006: 81)'e göre, uzun süre yoksunluk yaşayan bireyler kişisel yetersizlik, olumsuz benlik imgesi, kendini suçlama, karamsarlık ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler gösterebilmektedir. Hintli 10. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, uzun süreli yoksunluk yaşayanlarda ve kızlarda görev performansında düşüklük yanında içsel, bütünsel ve kalıcı bir nedensel yüklemeleri biçimi saptanmıştır (Mal, Jain ve Yadav. 1990)

Bennett (1990)'a göre anne ve babaların ikiz kardeş kavgalarına karışmaması, kardeşlerin fiziksel, psikolojik ve zihinsel olarak eşit olmaları ve bu tekniğin kavgaları azaltacağı varsayımına dayanmaktadır. Ancak bu varsayımın sadece tek yumurta ikizleri için geçerli olabileceği, bu nedenle anne ve babaların kardeşi tarafından hırpalanan çocuğun durumuna göz yummasının, hırpalanan çocukta çaresizliği öğrenme olasılığını artırabileceği ileri sürülmektedir.

Cheung ve Kwog (1996. Akt. Kılıç ve Oral. 2006: 81), Hong Kong'da 1. sınıf üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen kesitsel bir çalışma, tutucu geleneklere bağlı ve otoriteye boyun eğici eğilimlerin umutsuzluk ve öğrenilmiş çaresizlik gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Sonuçta bu tür yönelimi olan bireylerin kendilerini yalnız, yabancılaşmış ve çaresiz hissedebileceği belirtilmekte ve kendi kaderinin, ya güçlü bir otorite ya da esnek olmayan adil bir dünya tarafından kontrol edildiği biçiminde bir kadercilik yaşayabilecekleri ileri sürülmektedir.

Ağır yıkıcı davranış bozuklukları olan erkek çocuklarında olumlu davranışları geliştirmeye yönelik olarak uygulanan bir programda, depresif yüklemeleri biçiminin davranış değiştirme yöntemlerinin içselleştirilmesine ve genellenmesine engel olabileceği bildirilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların nedensel yüklemeleri

biçimlerine ilişkin farkındalığının artırılmasının bu tür programları daha etkin kılacağı ileri sürülmüştür. (Eslea, 1999)

Valas (2001. Akt. Kaya, 2005: 7) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. 4, 7, ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1575 öğrenciyle yapılan çalışmaların analizlerine göre yüklemelerin, beklentilerin, öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyonun biçimleriyle akademik başarının doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada erkek öğrencilerin daha çok öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterdikleri, kız öğrencilerin ise psikolojik uyumsuzluk gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Geniş bir ergen grubuna yapılan çalışmada, hem kaygı bozukluğunun varlığı hem de olayın değeri, ergenlerin nedensel yükleme örüntüleriyle ilişkili bulunmakla beraber her iki değişkenin de çaresizlik yüklemeleri ve depresyon arasındaki ilişkiyi değiştirmedeği saptanmış ve depresyon gelişiminde çaresizlik yüklemelerinin temel belirleyici olduğu bildirilmiştir. (Washbusch, 2003. Akt. Kılıç ve Oral. 2006: 82)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler, ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma durum saptamak amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998: 59).

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları, akademik benlik algıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri saptanıp, bu durumların bazı değişkenlere göre betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada için gerekli veriler bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarından elde edilmiştir. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bir önceki dönem başarı ortalaması (akademik başarı) bağımlı; cinsiyet, okul, sınıf, anne ve baba öğrenim durumları, ailelerin aylık geliri, okul dışı ders desteği alma bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Akademik benlik algısı ve akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenirken Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ve akademik başarı bağımsız, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü incelenirken; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği bağımlı, akademik başarı bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2006–2007 yılında İzmir İli Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarındaki 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Konak ilçesinde 126 ilköğretim okulu vardır. Bu okulların 115 tanesi devlet, 11 tanesi özel ilköğretim okuldur.

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarından 8 adet alınmıştır. Okullar ve ölçeklerin uygulandığı 8. sınıf öğrencileri seçilirken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan anketlerden 364 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgiler anketine göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo–1 de verilmektedir.

Tablo–1
Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	180	49.4
Erkek	184	50.6
Toplam	364	100

Tablo–1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin %49.4'ünün kız, %50.6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı Tablo-2'de verilmektedir.

Tablo-2
Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar	n	%
Seniye Hasan Saray İÖO	44	12.1
Halit Bey İÖO	44	12.1
Vasıf Çınar İÖO	42	11.5
Fevzi Özakat İÖO	48	13.1
Ülkü İÖO	46	12.7
Şerif Remzi İÖO	48	13.1
Zübeyde Hanım İÖO	47	12.9
19 Mayıs İÖO	45	12.5
Toplam	364	100

Tablo-2’de örneklem grubunun okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi toplam 364 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden %12.1’i Seniye Hasan Saray İ.Ö.O.da, %12.1’i Halit Bey İ.Ö.O.da, %11.5’i Vasıf Çınar İ.Ö.O.da, %13.1’i Fevzi Özakat İ.Ö.O.da, %12.7’si Ülkü İ.Ö.O.da, %13.1’i Şerif Remzi İ.Ö.O.da, %12.9’u Zübeyde Hanım İ.Ö.O.da, %12.5’i 19 Mayıs İ.Ö.O.da öğrencilere uygulanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo-3’de verilmektedir.

Tablo-3
Örneklem Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı

Okullar	Sınıflar	n	%
Seniye Hasan Saray İÖO	1. şube	18	4.9
	2.şube	26	7.1
Halit Bey İÖO	1. şube	17	4.7
	2.şube	27	7.5
Vasıf Çınar İÖO	1. şube	20	5.5
	2.şube	22	6.0
Fevzi Özakat İÖO	1. şube	28	8,0
	2.şube	20	5.5
Ülkü İÖO	1. şube	22	6.0
	2.şube	24	6.5
Şerif Remzi İÖO	1. şube	21	5.9
	2.şube	27	7.5
Zübeyde Hanım İÖO	1. şube	24	6.5
	2.şube	23	6.2
19 Mayıs İÖO	1. şube	23	6.2
	2.şube	22	6.0
Toplam	16 şube	364	100

Tablo-3’de örneklem grubunun sınıflara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi toplam 364 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden %4.9-7.1’i Seniye Hasan Saray İ.Ö.O.da, %4.7-7.5’i Halit Bey İ.Ö.O.da, %5.5-6.0’ı Vasıf Çınar İ.Ö.O.da, %8.0-5.5’i Fevzi Özakat İ.Ö.O.da, %6.0-6.5’i Ülkü İ.Ö.O.da, %5.9-7.5’i Şerif Remzi İ.Ö.O.da, %6.5-6.2’si Zübeyde Hanım İ.Ö.O.da, %6.2-6.0’ı 19 Mayıs İ.Ö.O.da öğrencilere uygulanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, annelerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo-4’de verilmektedir.

Tablo-4
Örneklem Grubunun Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerin Öğrenim Durumu	n	%
Okur-yazar değil	53	14.5
Okur-yazar	22	6.0
İlkokul	162	44.5
Ortaokul	57	15.6
Lise	59	16.2
Üniversite	11	3.2
Toplam	364	100

Tablo-4’de örneklem grubunun annelerin öğrenim durumuna göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde örneklemde yer alan öğrencilerin annelerinin % 14.5’i okur-yazar değil, % 6.0’ı okur-yazar, %44.5’i ilkokul mezunu, %15.6’sı ortaokul mezunu, %16.2’si lise mezunu, %3.2’si üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, babaların öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo-5’de verilmektedir.

Tablo-5
Örneklem Grubunun Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Babaların Öğrenim Durumu	n	%
Okur-yazar değil	5	1.3
Okur-yazar	11	3.0
İlkokul	173	47.5
Ortaokul	89	24.4
Lise	66	18.2
Üniversite	20	5.6
Toplam	364	100

Tablo-5’de örneklem grubunun babaların öğrenim durumuna göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde örneklemde yer alan öğrencilerin babalarının % 1.3’ü okur-yazar değil, % 3.0’ı okur-yazar, %47.5’i ilkokul mezunu, %24.4’ü ortaokul mezunu, %18.2’si lise mezunu, %5.6’sı üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, ailelerinin aylık gelirine göre dağılımı Tablo-6’da verilmektedir

Tablo-6
Örneklem Grubunun Ailelerin Aylık Gelirine Göre Dağılımı

Ailelerin Aylık Geliri	n	%
3201 YTL ve üstü	5	1.3
1601-3200 YTL arası	32	8.8
801-1600 YTL arası	98	27.0
401-800 YTL arası	129	35.5
400 YTL ve altı	100	27.4
Toplam	364	100

Tablo-6’da örneklem grubunun ailelerin aylık gelirine göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde örneklemde yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine dağılımının %1.3 3201 YTL ve üstü, %8.8 1601-3200 YTL arası, %27.0 801-1600 YTL arası, %35.5 401-800 YTL arası, % 27.4 400 YTL ve altı olarak görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, bir önceki dönem başarı durumuna göre dağılımı Tablo-7’da verilmektedir

Tablo-7
Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Dağılımı

Bir Önceki Dönem Başarı Durumu	n	%
4,00–5,00 arası	102	28.0
3,50–3,99 arası	85	23.3
3,00–3,49 arası	77	21.2
2,50–2,99 arası	83	22.8
0–2,49 arası	17	4.7
Toplam	364	100

Tablo-7’de örneklem grubunun bir önceki dönem başarı durumuna göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumu % 28.0 4,00–5,00 arası, %23.3 3,50–3,99 arası, %21.2 3,00–3,49 arası, %22.8 2,50–2,99 arası, % 4.7 0–2,49 arası olarak görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, okul dışı ders desteği alma durumuna göre dağılımı Tablo-8’de verilmektedir.

Tablo-8
Örneklem Grubunun Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Dağılımı

Ailelerin Maddi Durumu	n	%
Özel Ders	9	2.4
Dershane	103	28.2
Aile Yakınları	60	16.5
Hiçbiri	192	52.9
Toplam	364	100

Tablo-8’de örneklem grubunun okul dışı ders desteği alma durumuna göre dağılımı görülmektedir. Veriler incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumu % 2.4 özel ders, %28.2 dershane, %16.5 aile yakınları, %52.9 hiçbiri olarak görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada aralarında ilişki aradığımız değişkenler öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik benlik algıları ve akademik başarıları olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği; akademik başarı ve diğer bağımsız değişkenleri belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği

Otuz maddeden oluşan Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde Aydın tarafından hazırlanmıştır (Aydın,1988: 135).

Ölçeğin maddelerinin yazılmasında, daha önceden Aydın tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuk Yükleme Biçimi Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Bu ölçeğin yetişkinlerde de uygulanabileceği düşünülen bazı maddeleri aynen alınmış, maddelerin çoğunluğu ise yeniden yazılmıştır. Maddelerinin yarısı olumlu, yarısı olumsuz şekilde hazırlanan DYBÖ'nün her maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay betimlenmekte ve bu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçeği yanıtlayan deneklerden, bu iki seçenektan hangisi kendilerine uygunsu onu işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin 30 maddesinden 10'u içsel-dışsal, 10'u özel-genel, 10'u da değişmez-değişebilir yükleme boyutu ile ilgilidir. Böylece ölçekte üç temel nedensel yükleme boyutu ve bunların biçimlerini ölçecek maddeler bulunmaktadır. Bu şekilde deneklerin ölçekten tek bir puan almaları sağlanmış olmakta ve aldıkları puana göre depresif yükleme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır.

Ölçeğin puanlamasında şöyle bir yol izlenmektedir. Olumsuz durumların betimlendiği maddelerde, bu sunulan duruma verilen her bir içsel, değişmez veya genel boyutu yansıtan yanıtta 1 puan, olumlu olayların betimlendiği maddelerde ise her bir dışsal, değişebilir ve özel boyutu yansıtan yanıtta 1 puan verilmektedir.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30'dur. Yüksek puan depresif yüklenme biçiminin varlığına dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğe işaret etmektedir.

Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Aydın (1988:137)'e göre ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği, uyum geçerliği, yapı geçerliği açısından incelenmiştir.

Başlangıçta 36 maddeden oluşan bu ölçek, hazırlandıktan sonra Hacettepe ve ODTÜ Psikoloji bölümlerinde görev yapmakta olan yedi öğretim üyesine uzman kanısı olmak üzere verilmiştir. Uzmanlardan, ölçeğin tüm maddelerinin depresif yüklenme biçimini ne derecede yansıttığını 3 (tam anlamıyla yansıtıyor), 2 (yansıtıyor), 1 (biraz yansıtıyor), 0 (hiç yansıtıyor) biçiminde dört dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinin analizi, ölçeğin tüm maddeleri için “tam anlamıyla yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 74, “yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 18, “biraz yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 6 ve “yansıtıyor” yüzdesinin ise 2 olduğunu göstermiştir. Uzmanların verdiği “tam anlamıyla yansıtıyor” ve “yansıtıyor” yanıtları bir arada alındığında tüm maddeler için ortalama %92'dir. Ancak; elde edilen bu değerler tatmin edici bulunmamış ve ölçeğin sorunlu görülen 6 maddesi çıkarılarak uzmanların değerlendirmesine tekrar sunulmuştur. Uzmanlardan bu kez alınan yanıtların değerlendirilmesi sonucu, ölçeğin 30 maddesinin de “tam anlamıyla yansıtıyor” olduğu görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği, bilinen grupların puanlarının karşılaştırılması tekniğiyle sınıanmıştır. Bu amaçla DYBÖ normal ve nörotik depresif tanısı almış deneklere uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen puanlar “t” testi ile analiz edilmiş ve iki grubun ortalamalarının arasındaki fark manidar bulunmuştur.

Ölçeğin uyum geçerliği, hasta grubu oluşturan deneklerin, geçerlik ölçütü olarak alınan Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ile DYBÖ'den aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Deneklerin her iki ölçekten aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı tekniği ile

bulunan geçerlik katsayısı 0.52'dir. Bu ($p<0.001$) manidar bir değerdir. Bu sonuç, hasta deneklerin BDÖ ve DYBÖ'den aldıkları puanların birbirleriyle manidar düzeyde ilişkili ve DYBÖ'nün uyum geçerliğinin de yüksek olduğuna kanıt olarak yorumlanmıştır.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Aydın (1988: 138)'e göre DYBÖ'nün güvenirlik çalışması, ölçeğin puan değişmezliği ve iç tutarlılığı olmak üzere iki kısımda yürütülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin analizler nörotik depresif tanısı almış deneklerin DYBÖ puanları üzerine yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık korelasyonları hem ölçeği tümü, hem de madde bırakılması için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde bırakma korelasyonları 0.57 ile 0.63 arasında değişmektedir. Bu değerler tatmin edici olduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek görülmemiştir.

Ölçeğin tümü için yapılan alpha katsayısı 0.62'dir. Alpha katsayısının manidarlığını hesaplamak üzere yapılan varyans analizi sonucunda bu değer $p<0.001$ düzeyinde manidar olduğu saptanmıştır. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının tatmin edici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenirliğinin bir ölçüsü olarak yorumlanmıştır. Ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin analizler test tekrar test korelasyonlarına dayandırılmıştır. Bu amaçla ölçek ODTÜ Fen Bilimleri Eğitimi öğrencilerinden oluşan bir gruba dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Deneklerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan Pearson momentler çarpım katsayısı 0.65'tir. Bu $p<0.001$ düzeyinde manidar bir değerdir. Ve ölçeğin yükleme biçimini, normal deneklerde de güvenilir olarak ölçtüğünü göstermektedir.

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen "Kendini Değerlendirme Envanteri"(KDE); akademik yetenekleri, ilgileri ve meslek değerlerini aynı yöntemle ve tek bir araçla ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Bu araç lise öğrencileri için hazırlanmış olup, amacı üniversitede program seçmelerine yardımcı olmaktır.

KDE'nin alan seçiminde etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla ortaokul 3. sınıf öğrencilerinden bir gruba uygulandı. Uygulamadan sonra yapılan madde analizinde, yaklaşık 80 maddenin ayırt edicilik düzeyinin çok düşük olduğu, kimi maddelerin öğrenciler tarafından çok anlaşılmadığı görülmüştür (Ekşi, 1993, Akt. Kuzgun, 1996). Bunun üzerine iyi işleyen maddeler benimsenerek ve işlemeyen maddelerin yerine yenileri yazılarak yeni bir ölçek hazırlığına girilmiştir. Bu ölçekte, KDE'de bulunmayan 1 yetenek ve 1 ilgi alanı daha tanımlandı. Bunlar “Göz-El Koordinasyonu” yeteneği ve “Yabancı Dil” ilgi alanıdır. Böylece 4 yetenek ve 12 ilgi alanına ilişkin 180 maddeden oluşan “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” (ABKÖ) oluşturulmuştur.

ABKÖ ile ölçülen 4 yetenek alanı; “Sözel Yetenek” “Sayısal Yetenek” “Şekil-Uzay Yeteneği” “Göz-El Koordinasyonu Yeteneği”dir. 12 ilgi alanı ise; “Fen Bilimleri İlgisi” Sosyal Bilimler İlgisi” “Ziraat İlgisi” Mekanik İlgisi” “İkna İlgisi” “Ticaret İlgisi” “İş Ayrıntıları İlgisi” “Edebiyat İlgisi” “Yabancı Dil İlgisi” “Güzel Sanatlar İlgisi” “Müzik İlgisi” “Sosyal Yardım İlgisi”dir.

Bu araştırmada akademik benlik tasarımının “yetenek” alanını oluşturan; sözel ve sayısal yetenek değişken olarak alınmıştır. İlgi alanları ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. ABKÖ'nün sayısal ve sözel yetenekleri ölçen maddeleri seçilerek madde sayısı 50'ye düşürülmüştür. 50 maddeye düşürülen ölçek ilk olarak 84 öğrenciye uygulanmıştır ve Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Ölçeğin 364 öğrenciye uygulanması sonucunda Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur.

ABKÖ yanıtlanırken her madde için “hiçbir zaman: A” “ara sıra: B” “sık sık: C” “her zaman: D” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Puanlaması ise A seçeneğine 1, B seçeneğine 2, C seçeneğine 3, D seçeneğine 4 puan verilerek yapılır. Her maddeden alınan puanlar ABKÖ alt ölçeklerinin madde numaraları listesinde ilgili madde numaralarının karşısındaki karelere işaretlenir. Her bir alt ölçeğin maddelerinden alınan puanların toplamı o alt ölçeğin puanını oluşturur.

Öğrencilerin Kişisel Özelliklerini Saptamada Kullanılan Form

Öğrencilerin kişisel özelliklerini saptamaya yönelik olarak hazırlanan form 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilerin adını-soyadını, okulunu, sınıfını, annenin ve babanın eğitim durumunu, ailesinin aylık gelirini, bir önceki dönem başarı durumlarını ve okul dışı aldığı ders desteğini belirlemeye yönelik hazırlanmış sorulardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin uygulamaları 2006-2007 öğretim yılı Mayıs ayı içinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin bir önceki dönem akademik başarı ortalamaları, araştırma yapılan okulların rehber öğretmenleri aracılığıyla okul bilgi-işlem programından alınarak kişisel bilgi formlarının üzerine işaretlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada her alt problem ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelerik değerleri bulunarak tabloları verilmiştir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde nonparametrik testler (t,F), değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Aşağıda araştırma probleminin çözümü için başvurulmuş istatistiksel teknik ve yöntemlerin hangi durumlarda kullanıldıkları belirtilmiştir.

- Bağımsız iki grubun arasındaki farkın önemliliğinin test edilmesinde grupların homojen olduğu durumlarda, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (test istatistiği),
- Varyans çözümlemesi sonucunun önemli olduğu durumlarda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testleri,
- Üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde gruplar homojen olduğunda tek yönlü varyans çözümlenmesi (F istatistiği),
- Bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin toplu etkisinin araştırıldığı durumlarda Linear (çoklu) Regresyon,
- Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa ilişkinin yönünü belirlemede Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan verilerin her alt problemle ilgili olarak; istatistiksel tekniklerle yapılan, çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

1- İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları Hangi Düzeydedir?

Tablo-9'da örneklem grubunun bir önceki dönem başarı durumuna göre dağılımı görülmektedir.

Tablo-9
Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Dağılımı

Bir Önceki Dönem Başarı Durumu	n	%
4,00–5,00 arası	102	28.0
3,50–3,99 arası	85	23.3
3,00–3,49 arası	77	21.2
2,50–2,99 arası	83	22.8
0–2,49 arası	17	4.7
Toplam	364	100

Veriler incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumu % 28.0 4,00–5,00 arası, %23.3 3,50–3,99 arası, %21.2 3,00–3,49 arası, %22.8 2,50–2,99 arası, % 4.7 0–2,49 arası olarak görülmektedir.

2- İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumları

a) Cinsiyetlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, cinsiyetlerine göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo- 10'da verilmiştir.

Tablo-10
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarılarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Sx	Sd	T	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Kız	184	2,40	1,22	362	-1,94	,053
	Erkek	180	2,65	1,25			

Tablo-10 incelendiğinde Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarılarının aritmetik ortalamaları kız öğrencilerde 2.40, erkek öğrencilerde 2.65; standart sapmaları ise 1.22, 1.25 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,53'dür. Bu durum $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

b) Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, öğrenim gördükleri okullara göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-11'de verilmiştir.

Tablo-11
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Akademik Başarılarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Okul	n	\bar{X}	S _x
Akademik Başarı	Limontepe İÖÖ	44	2,70	1,04
	Halit Bey İÖÖ	44	3,00	1,49
	Vasıf Çınar İÖÖ	42	2,30	1,29
	Fevzi Özakat İÖÖ	48	2,58	1,14
	Ülkü İÖÖ	46	2,23	1,11
	Şerif Remzi İÖÖ	48	2,12	1,16
	Zübeyde Hanım İÖÖ	47	2,80	1,09
	19 Mayıs İÖÖ	45	2,46	1,39
	Toplam	364	2,52	1,24

Tablo-11 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre akademik başarılarının 8 okul için sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,70 , 3,00 , 2,30 , 2,58 , 2,23 , 2,12 , 2,80 , 2,46; standart sapmaları ise 1,04 , 1,49 , 1,29 , 1,14 , 1,11 , 1,16 , 1,09 , 1,39 olarak bulunmuştur. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise aritmetik ortalama 2,52 standart sapma ise 1,24 olarak bulunmuştur.

Tablo-12
Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının
Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Gruplar Arası	28,827	7	4,118	2,746	,009*
	Grup İçi	533,898	356	1,500		
	Toplam	562,725	363			

*: $p < ,005$

Tablo-12 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre akademik başarılarında [$f(7,356)=2,746$] $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda farkın kaynağına ulaşılamamıştır.

c) Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-13’de verilmiştir.

Tablo-13
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Annenin Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	S_x
Akademik Başarı	Okur-yazar değil	53	2,66	1,10
	Okur-yazar	22	2,13	1,12
	İlkokul	162	2,51	1,32
	Ortaokul	57	2,66	1,20
	Lise	59	2,49	1,20
	Üniversite	11	2,27	1,34
	Toplam	364	2,52	1,24

Tablo-13 incelendiğinde öğrencilerin, annelerinin öğrenim durumuna göre akademik başarılarının sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,66 , 2,13 , 2,51 , 2,66 , 2,49 , 2,27; standart sapmaları ise 1,10 , 1,12 , 1,32 , 1,20 , 1,20 , 1,34 olarak bulunmuştur. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise aritmetik ortalamaları 2,52 standart sapmaları ise 1,24 olarak bulunmuştur.

Tablo-14
Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının
Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Gruplar Arası	6,209	5	1,242	,799	,551
	Grup İçi	556,516	358	1,555		
	Toplam	562,725	363			

Tablo- incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre akademik başarılarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

d) Babaların Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-15’de verilmiştir.

Tablo-15
Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Akademik Başarılarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Babanın Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Sx
Akademik Başarı	Okur-yazar değil	5	3,40	1,51
	Okur-yazar	11	3,27	0,78
	İlkokul	173	2,58	1,26
	Ortaokul	89	2,49	1,23
	Lise	66	2,39	1,20
	Üniversite	20	1,95	1,19
	Toplam	364	2,52	1,24

Tablo-15 incelendiğinde öğrencilerin, babaların öğrenim durumuna göre akademik başarılarının sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,40 , 3,27 , 2,58 , 2,49 , 2,39 , 1,95; standart sapmaları ise 1,51 , 0,78 , 1,26 , 1,23 , 1,20 , 1,34 olarak bulunmuştur. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise aritmetik ortalamaları 2,52 standart sapmaları ise 1,24 olarak bulunmuştur.

Tablo-16
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Gruplar Arası	18,527	5	3,705	2,438	,034*
	Grup İçi	544,198	358	1,520		
	Toplam	562,725	363			

*: $p < ,005$

Tablo-16 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre akademik başarılarında [$f(5,358)=2,438$] $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Farklılığın kaynağının bulunması amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-17
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına
İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Okur- yazar değil	Okur- yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Akademik Başarı	Okur- yazar değil					*fark önemli	*fark önemli
	Okur- yazar					*fark önemli	*fark önemli
	İlkokul					*fark önemli	*fark önemli
	Ortaokul					*fark önemli	*fark önemli
	Lise	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli
	Üniversite	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli

*: $p < ,005$

Tablo-17 incelendiğinde babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik başarılarında oluşan farklılığa, babaların öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin de akademik başarılarının yükselmesi olgusunun yol açtığı görülmektedir.

e) Ailelerin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, ailelerin aylık gelirine göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-18'de verilmiştir.

Tablo-18
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Akademik Başarılarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Ailelerin Aylık Geliri	n	\bar{X}	S_x
Akademik Başarı	3201 YTL ve üstü	5	3,20	0,83
	1601-3200 YTL arası	32	2,03	1,06
	801-1600 YTL arası	98	2,43	1,27
	401-800 YTL arası	129	2,57	1,20
	400 YTL ve altı	100	2,68	1,30
	Toplam	364	2,52	1,24

Tablo-18 incelendiğinde öğrencilerin, ailelerinin aylık gelir durumuna göre akademik başarılarının sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,20 , 2,03 , 2,43 , 2,57 , 2,68; standart sapmaları ise 0,83 , 1,06 , 1,27 , 1,20 , 1,30 olarak bulunmuştur. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise aritmetik ortalamaları 2,52 standart sapmaları ise 1,24 olarak bulunmuştur.

Tablo-19
Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının
Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Gruplar Arası	13,513	4	3,378	2,208	,068
	Grup İçi	549,212	359	1,530		
	Toplam	562,725	363			

Tablo-19 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre akademik başarılarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

f) Öğrencilerin Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, okul dışı ders desteği alma durumuna göre öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-20'de verilmiştir.

Tablo-20
Öğrencilerin Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Akademik Başarılarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Okul Dışı Alınan Destek	n	\bar{X}	S_x
Akademik Başarı	Özel Ders	9	3,11	1,16
	Dershane	103	2,07	1,07
	Aile Yakınları	60	3,01	1,24
	Hiçbiri	192	2,58	1,26
	Toplam	364	2,52	1,24

Tablo-20 incelendiğinde öğrencilerin, okul dışı ders desteği alma durumuna göre akademik başarılarının sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,11 , 2,07 , 3,01 , 2,58; standart sapmaları ise 1,16 , 1,07 , 1,24 , 1,26 olarak bulunmuştur. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise aritmetik ortalamaları 2,52 standart sapmaları ise 1,24 olarak bulunmuştur.

Tablo-21
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Gruplar Arası	38,980	3	12,993	8,931	,000*
	Grup İçi	523,746	360	1,455		
	Toplam	562,725	363			

$p < 0,05^*$

Tablo-21 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre akademik başarılarında [$f(3,360)=8,931$] $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır. Farklılığın kaynağının bulunması amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo-22’de verilmiştir.

Tablo-22
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Özel Ders	Dershane	Aile Yakınları	Hiçbiri
Akademik Başarı	Özel Ders			*fark önemli	*fark önemli
	Dershane			*fark önemli	*fark önemli
	Aile Yakınları	*fark önemli	*fark önemli		
	Hiçbiri	*fark önemli	*fark önemli		

*: $p < ,005$

Tablo-22 incelendiğinde babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik başarılarında oluşan farklılığa, babaların öğrenim durumu yükseldikçe

öğrencilerin de akademik başarılarının yükselmesi olgusunun yol açtığı görülmektedir.

3- İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Benlik Algıları Ne Düzeydedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo-23 de verilmiştir.

Tablo-23
Öğrencilerin Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	s	%
1	Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken, yazım (imla) kurallarına dikkat eder misiniz?	2,79	,91	55
2	Bir hikaye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?	3,02	,93	60
3	Çarpım tablosunu, bölme işlemi kolay öğrenebildiniz mi?	3,27	,95	64
4	Kelimeleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?	3,45	,79	68
5	Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?	2,52	,95	50
6	Dört işlemde akıldan, hızlı problem çözebilir misiniz?	2,49	,93	49
7	Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?	3,16	,90	63
8	Okuduğunuz bir parçada belirtilen fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?	2,86	,85	57
9	Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?	2,94	,97	58
10	Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?	3,00	,91	60
11	Sizin düzeyinizde bir matematik kitabını okuyarak bir problemin çözüm yolunu bulabiliyor musunuz?	2,60	,96	52
12	Boş zamanlarınızda, zevk için matematik problemleri çözmeye çalışır mısınız?	2,15	,97	43
13	Bir konuyu söz ve yazı ile anlatırken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?	2,80	,84	56
14	Matematik dersinde, özel bir yardım (ders) almadan başarılı olabiliyor musunuz?	2,30	1,01	46
15	Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?	2,97	,87	59
16	Öğrendiğiniz matematik kurallarını fen bilgisi derslerindeki problemlere uygulayabiliyor musunuz?	2,68	,97	53
17	Bir problemin, size öğretilen çözüm yollarından farklı çözüm yollarını bulabilir misiniz?	2,23	,89	44
18	Akıcı bir üslupla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?	3,09	,98	61
19	Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?	3,00	,88	60

20	Sizin düzeyinizde, ama daha önce hiç görmediğiniz bir matematik kitabını rahatlıkla okuyabilir misiniz?	2,59	1,01	51
21	Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri bir cümlede kullanmaya çalışır mısınız?	2,89	,99	57
22	Fen bilgisi ile ilgili problemleri çözmekten hoşlanır mısınız?	2,75	1,00	55
23	Yabancı dildeki kelimeleri kolaylıkla ezberleyebiliyor musunuz?	2,80	,96	56
24	Tarih ve coğrafya derslerinde okutulan konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?	2,61	1,02	52
25	Tarih romanları okumaktan hoşlanır mısınız?	2,53	1,16	50
26	Bir yabancı turistle, bildiğiniz yabancı dille konuşmaya çalışır mısınız?	3,08	1,12	61
27	Gelecekte yabancı dilinizi ilerletip o dilde yazılmış dergi ve kitapları okumayı düşünür müsünüz?	3,16	1,06	63
28	Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?	3,55	,76	71
29	Bir aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirebilir misiniz?	3,06	,97	61
30	Tartışmalarda güçlü kanıtlar bularak, görüşünüzü karşınızdakilere kabul ettirebilir misiniz?	3,05	,93	61
31	Bir yazıdaki hataları düzeltmekten, bir hesabı kontrol etmekten hoşlanır mısınız?	2,98	1,00	59
32	Anılarınızı yazar mısınız?	2,55	1,06	51
33	Okulda şiir okuma yarışmaları düzenleyen bir grubun üyesi olmak ister misiniz?	2,58	1,28	51
34	Yabancı dil kurslarına gitmek ister misiniz?	3,00	1,15	60
35	Söz ve davranışlarınızın başkaları üzerindeki etkilerini öğrenmeye çalışır mısınız?	3,20	,90	64
36	Konuşurken çevrenizdeki insanların ilgisini çekebilir ve görüşlerinizi onlara kabul ettirebilir misiniz?	3,03	2,23	60
37	Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?	1,90	,97	38
38	Kendinizi gelecekte bir yazar olarak düşlediğiniz olur mu?	2,01	1,09	40
39	Küçük hikayeler yazmayı dener misiniz?	2,40	1,08	48
40	Sizin gibi düşünmeyen insanları ikna etmek için uzun tartışmalara girer misiniz?	2,79	1,07	55
41	Yabancı dilde şarkı söylemeye özenir misiniz?	2,95	1,18	59
42	Güzel konuşma ve başkalarını ikna edebilme gücünü geliştirici kurslara katılmak ister misiniz?	2,88	1,17	57
43	Roman, hikaye veya şiir okur musunuz?	3,12	,90	62
44	Kompozisyon derslerinde başarılı mısınız?	2,80	,97	56
45	Okul gazetesine yazı yazar mısınız?	2,04	1,15	40
46	Konuştuğunuz zaman kendinizi çevrenizdeki insanlara dinletebiliyor musunuz?	2,97	,91	59
47	Gazete ve dergilerdeki edebiyat sütunlarını okur musunuz?	2,37	1,21	47
48	Okul kitaplığına gider ve kitap alır mısınız?	2,25	1,02	45
49	Dilbilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?	2,88	,91	57
50	Gelecekte kendinizi çeşitli dillerin yapı ve özellikleri üzerinde çalışan bir araştırmacı olarak düşünebilir misiniz?	2,65	1,12	53
Toplam		2,77	1,01	54

Tablo-23 incelendiğinde öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması ve yüzdelik değerlerine göre en yüksek düzeyde 28. maddede yer alan “Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?” ifadesi % 71 düzeyinde;

4. maddede yer alan "Kelimeleri doğru biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?" ifadesi %68 düzeyinde olup öğrencilerin en çok kullandıkları ölçek maddeleridir. En düşük düzeyde ise 37. maddede yer alan "Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?" ifadesi % 38 düzeyinde olup öğrencilerin en az kullandığı ölçek maddesidir.

Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin, verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında 2.77, benlik algıları yüzdelерinin ortalamasına bakıldığında da %54 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin "sık sık" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4- İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeği;

a)Cinsiyetlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, cinsiyetlerine göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-24 de verilmiştir.

Tablo-24
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S_x	S_d	t	Anlamlık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Kız	180	2,65	,58	362	3,153	,002*
	Erkek	184	2,46	,59			
SÖZEL BOYUT	Kız	180	2,87	,46	362	-,109	,913
	Erkek	184	2,88	,47			

Tablo-24 incelendiğinde sayısal boyutta kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik

ortalamaları 2,65 ve 2,46, standart sapmaları ise 0,58 ve 0,59 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,02'dir. Sonuç olarak sayısal boyutta öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo-24 incelendiğinde sözel boyutta kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 2,87 ve 2,88, standart sapmaları ise 0,46 ve 0,47 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,913'dür. Sonuç olarak sayısal boyutta öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerde sayısal alandaki anlamlı fark için, kız öğrencilerin sayısal alan benlik algılarının erkek öğrencilere oranla daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

b) Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, öğrenim gördükleri okullara göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-25'de verilmiştir.

Tablo-25
Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Okul	n	\bar{X}	Sx
SAYISAL BOYUT	Limontepe İÖÖ	44	2,66	,08
	Halit Bey İÖÖ	44	2,59	,09
	Vasıf Çınar İÖÖ	42	2,34	,08
	Fevzi Özakat İÖÖ	48	2,52	,09
	Ülkü İÖÖ	46	2,65	,08
	Şerif Remzi İÖÖ	48	2,68	,09
	Zübeyde Hanım İÖÖ	47	2,66	,08
	19 Mayıs İÖÖ	45	2,33	,08
	Toplam	364	2,56	,03
SÖZEL BOYUT	Limontepe İÖÖ	44	2,91	,07
	Halit Bey İÖÖ	44	3,00	,07
	Vasıf Çınar İÖÖ	42	2,73	,07
	Fevzi Özakat İÖÖ	48	2,78	,06
	Ülkü İÖÖ	46	2,97	,05
	Şerif Remzi İÖÖ	48	2,96	,06
	Zübeyde Hanım İÖÖ	47	2,92	,06
	19 Mayıs İÖÖ	45	2,72	,07
	Toplam	364	2,88	,02

Tablo-25 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin 8 okul için sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,66 , 2,59 , 2,34 , 2,52 , 2,65 , 2,68 , 2,66 , 2,33; standart sapmaları ise 0,08 , 0,09 , 0,08 , 0,09 , 0,08 , 0,09 , 0,08 , 0,08 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 2,91 , 3,00 , 2,73 , 2,78 , 2,97 , 2,96 , 2,92 , 2,72; standart sapmaları ise 0,07 , 0,07 , 0,07 , 0,06 , 0,05 , 0,06 , 0,06 , 0,07 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin okullar için sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,03 , 0,02 olarak bulunmuştur.

Tablo-26
Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	3,918	7	,560	2,624	,072
	Grup İçi	75,926	356	,213		
	Toplam	79,844	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	6,366	7	,909	2,611	,092
	Grup İçi	124,008	356	,348		
	Toplam	130,374	363			

Tablo-26 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal ve sözel boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

c) Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, öğrenim gördükleri sınıflara göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-27’de verilmiştir.

Tablo-27
Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Sınıf	n	\bar{X}	Sx
SAYISAL BOYUT	1	18	2,64	,50
	2	26	2,67	,63
	3	17	2,61	,66
	4	27	2,58	,59
	5	20	2,18	,49
	6	22	2,48	,58
	7	28	2,65	,70
	8	20	2,34	,53
	9	22	2,72	,53
	10	24	2,58	,55
	11	21	2,87	,64
	12	27	2,53	,61
	13	24	2,58	,54
	14	23	2,73	,57
	15	23	2,19	,46
	16	22	2,48	,58
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	1	18	2,88	,41
	2	26	2,93	,50
	3	17	2,80	,44
	4	27	3,13	,50
	5	20	2,83	,54
	6	22	2,64	,41
	7	28	2,77	,50
	8	20	2,80	,43
	9	22	3,02	,31
	10	24	2,92	,45
	11	21	3,01	,49
	12	27	2,91	,38
	13	24	2,83	,46
	14	23	3,02	,46
	15	23	2,80	,52
	16	22	2,64	,41
	Toplam	364	2,88	,53

Tablo-27 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin 16 sınıf için sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,64 , 2,67 , 2,61 , 2,58 , 2,18 , 2,48 ,

2,65 , 2,34 , 2,72 , 2,58 , 2,87 , 2,53 , 2,58 , 2,73 , 2,19 , 2,48; standart sapmaları ise 0,50 , 0,63 , 0,66 , 0,59 , 0,49 , 0,58 , 0,70 , 0,53 , 0,53 , 0,55 , 0,64 , 0,61 , 0,54 , 0,57 , 0,46 , 0,58 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 2,88 , 2,93 , 2,80 , 3,13 , 2,83 , 2,64 , 2,77 , 2,80 , 3,02 , 2,92 , 3,01 , 2,91 , 2,83 , 3,02 , 2,80 , 2,64; standart sapmaları ise 0,41 , 0,50 , 0,44 , 0,50 , 0,54 , 0,41 , 0,50 , 0,43 , 0,31 , 0,45 , 0,49 , 0,38 , 0,46 , 0,46 , 0,52 , 0,41 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin sınıflar için sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,53 olarak bulunmuştur.

Tablo-28
Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	11,331	15	,755	2,208	,101
	Grup İçi	119,043	348	,342		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	6,337	15	,422	2,000	,094
	Grup İçi	73,507	348	,211		
	Toplam	79,844	363			

Tablo-28 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal ve sözel boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

d)Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Bu amaçla, annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-29’da verilmiştir.

Tablo-29
Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Annelerin Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Sx
SAYISAL BOYUT	Okur-yazar değil	53	2,45	,65
	Okur-yazar	22	2,78	,58
	İlkokul	162	2,56	,58
	Ortaokul	57	2,56	,47
	Lise	59	2,56	,65
	Üniversite	11	2,57	,75
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	Okur-yazar değil	53	2,70	,47
	Okur-yazar	22	2,95	,51
	İlkokul	162	2,89	,47
	Ortaokul	57	2,91	,46
	Lise	59	2,93	,43
	Üniversite	11	2,90	,39
	Toplam	364	2,88	,46

Tablo-29 incelendiğinde öğrencilerin, annelerinin öğrenim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,45 , 2,78 , 2,56 , 2,56 , 2,56 , 2,57; standart sapmaları ise 0,65 , 0,58 , 0,58 , 0,47 , 0,65 , 0,75 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 2,70 , 2,95 , 2,89 , 2,91 , 2,93 , 2,90; standart sapmaları ise 0,47 , 0,51 , 0,47 , 0,46 , 0,43 , 0,39 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Tablo-30
Annelerin ğrenim Durumuna Göre ğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	1,500	5	,300	,833	,527
	Grup İçi	128,874	358	,360		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	2,094	5	,419	1,928	,089
	Grup İçi	77,750	358	,217		
	Toplam	79,844	363			

Tablo-30 incelendiğinde, öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine ilişkin görüşleri arasında sayısal ve sözel boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

e) Babaların ğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-31’de verilmiştir.

Tablo-31
Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Babanın Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Sx
SAYISAL BOYUT	Okur-yazar değil	5	1,72	,49
	Okur-yazar	11	2,15	,68
	İlkokul	173	2,62	,58
	Ortaokul	89	2,60	,53
	Lise	66	2,43	,58
	Üniversite	20	2,64	,77
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	Okur-yazar değil	5	1,97	,61
	Okur-yazar	11	2,45	,12
	İlkokul	173	2,87	,46
	Ortaokul	89	2,97	,43
	Lise	66	2,85	,44
	Üniversite	20	3,10	,42
	Toplam	364	2,88	,46

Tablo-31 incelendiğinde öğrencilerin, babalarının eğitim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 1,72 , 2,15 , 2,62 , 2,60 , 2,43 , 2,64; standart sapmaları ise 0,49 , 0,68 , 0,58 , 0,53 , 0,58 , 0,77 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 1,97 , 2,45 , 2,87 , 2,97 , 2,85 , 3,10; standart sapmaları ise 0,61 , 0,12 , 0,46 , 0,43 , 0,44 , 0,42 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Tablo-32
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	7,289	5	1,458	4,240	,001*
	Grup İçi	123,084	358	,344		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	7,966	5	1,593	7,935	,000 *
	Grup İçi	71,878	358	,201		
	Toplam	79,844	363			

*: $p < ,005$

Tablo-32 incelendiğinde, öğrencilerin babaların eğitim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal [$f(5,358)=4,240$] $p < 0.05$ ve sözel boyutta [$f(5,358)=7,935$] $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin babaların eğitim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo-33’de verilmiştir.

Tablo-33
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Sayısal Boyut	Okur-yazar değil			*fark önemli	* fark önemli	* fark önemli	* fark önemli
	Okur-yazar				* fark önemli		* fark önemli
	İlkokul	* fark önemli					
	Ortaokul	* fark önemli	* fark önemli				
	Lise	* fark önemli					
	Üniversite	* fark önemli	* fark önemli				
Sözel Boyut	Okur-yazar değil			* fark önemli	* fark önemli	* fark önemli	* fark önemli
	Okur-yazar						
	İlkokul	* fark önemli					
	Ortaokul	* fark önemli					
	Lise	* fark önemli					
	Üniversite	* fark önemli					

*: $p < ,005$

Tablo-33 incelendiğinde, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin sayısal ve sözel boyutunda babaların öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin akademik benlik algılarının yükselmesi olgusunun yol açtığı görülmektedir.

f) Ailelerin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, ailelerin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-34’de verilmiştir.

Tablo-34
Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Ailelerin Aylık Geliri	n	\bar{X}	S_x
SAYISAL BOYUT	3201 YTL ve üstü	5	2,86	,81
	1601-3200 YTL arası	32	2,70	,67
	801-1600 YTL arası	98	2,54	,57
	401-800 YTL arası	129	2,58	,58
	400 YTL ve altı	100	2,48	,59
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	3201 YTL ve üstü	5	2,98	,73
	1601-3200 YTL arası	32	3,03	,37
	801-1600 YTL arası	98	2,92	,46
	401-800 YTL arası	129	2,87	,46
	400 YTL ve altı	100	2,79	,48
	Toplam	364	2,88	,46

Tablo-34 incelendiğinde öğrencilerin, ailelerinin aylık gelir durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,86 , 2,70 , 2,54 , 2,58 , 2,48; standart

sapmaları ise 0,81 , 0,67 , 0,57 , 0,58 , 0,59 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 2,98 , 3,03 , 2,92 , 2,87 , 2,79; standart sapmaları ise 0,73 , 0,37 , 0,46 , 0,46 , 0,48 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin ailelerin aylık gelirine göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Tablo-35
Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	1,850	4	,463	1,292	,273
	Grup İçi	128,524	359	,358		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	1,764	4	,441	2,028	,090
	Grup İçi	78,080	359	,217		
	Toplam	79,844	363			

Tablo-35 incelendiğinde, ailelerin aylık gelirine göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal ve sözel boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

g) Öğrencilerin Bir Dönem Önceki Başarı Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, bir önceki dönem başarı durumlarına göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik

ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-36'da verilmiştir.

Tablo-36
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Bir Önceki Dönem Başarı Durumu	n	\bar{X}	S_x
SAYISAL BOYUT	4,00–5,00 arası	102	2,66	,63
	3,50–3,99 arası	85	2,50	,61
	3,00–3,49 arası	77	2,58	,57
	2,50–2,99 arası	83	2,50	,56
	0–2,49 arası	17	2,34	,46
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	4,00–5,00 arası	102	3,11	,40
	3,50–3,99 arası	85	2,79	,51
	3,00–3,49 arası	77	2,90	,36
	2,50–2,99 arası	83	2,70	,48
	0–2,49 arası	17	2,60	,28
	Toplam	364	2,88	,46

Tablo-36 incelendiğinde öğrencilerin, bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,66 , 2,50 , 2,58 , 2,50 , 2,34; standart sapmaları ise 0,63 , 0,61 , 0,57 , 0,56 , 0,46 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 3,11 , 2,79 , 2,90 , 2,70 , 2,60; standart sapmaları ise 0,40 , 0,51 , 0,36 , 0,48 , 0,28 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Tablo-37
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	2,336	4	,584	1,637	,001*
	Grup İçi	128,038	359	,357		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	9,928	4	2,482	12,744	,000 *
	Grup İçi	69,916	359	,195		
	Toplam	79,844	363			

*: $p < ,005$

Tablo-37 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal [$f(4,359)=1,637$] $p < 0,05$ ve sözel boyutta [$f(4,359)=12,744$] $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo- 38’de verilmiştir.

Tablo-38
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		4,00– 5,00 arası	3,50– 3,99 arası	3,00– 3,49 arası	2,50– 2,99 arası	0–2,49 arası
Sayısal Boyut	4,00– 5,00 arası			* fark önemli	* fark önemli	* fark önemli
	3,50– 3,99 arası					
	3,00– 3,49 arası	* fark önemli				
	2,50– 2,99 arası	* fark önemli				
	0–2,49 arası	* fark önemli				
Sözel Boyut	4,00– 5,00 arası			* fark önemli	* fark önemli	* fark önemli
	3,50– 3,99 arası					
	3,00– 3,49 arası	* fark önemli				
	2,50– 2,99 arası	* fark önemli				
	0–2,49 arası	* fark önemli				

*: $p < ,005$

Tablo-38 incelendiğinde, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin sayısal ve sözel boyutunda öğrencilerin bir dönem önceki başarı durumuna göre oluşan farklılığa; öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, akademik benlik algılarının da yükselmesi olgusunun yol açtığı görülmektedir.

h) Öğrencilerin Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, okul dışı ders desteği alma durumlarına göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-39'da verilmiştir.

Tablo-39
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre ğrencilerin Kullandıkları
Akademik Benlik Kavramı leğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Okul Dışı Alınan Destek	n	\bar{X}	Sx
SAYISAL BOYUT	Özel Ders	9	2,45	,81
	Dershane	103	2,56	,62
	Aile Yakınları	60	2,66	,58
	Hiçbiri	192	2,53	,58
	Toplam	364	2,56	,59
SÖZEL BOYUT	Özel Ders	9	2,72	,58
	Dershane	103	3,00	,41
	Aile Yakınları	60	2,89	,41
	Hiçbiri	192	2,81	,49
	Toplam	364	2,88	,46

Tablo-39 incelendiğinde öğrencilerin, okul dışı ders desteği alma durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla sayısal boyutta aritmetik ortalamaları 2,45 , 2,56 , 2,66 , 2,53; standart sapmaları ise 0,81 , 0,62 , 0,58 , 0,58 olarak bulunmuştur. Sözel boyutta ise aritmetik ortalamaları 2,72 , 3,00 , 2,89 , 2,81; standart sapmaları ise 0,58 , 0,41 , 0,41 , 0,49 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı leğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 2,56 , 2,88; standart sapmaları ise 0,59 , 0,46 olarak bulunmuştur.

Tablo-40
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
SAYISAL BOYUT	Gruplar Arası	,829	3	,276	,768	,512
	Grup İçi	129,544	360	,360		
	Toplam	130,374	363			
SÖZEL BOYUT	Gruplar Arası	2,448	3	,816	3,796	,091
	Grup İçi	77,396	360	,215		
	Toplam	79,844	363			

Tablo-40 incelendiğinde, okul dışı ders desteği alma durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında sayısal ve sözel boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

5- İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizliği Ne Düzeydedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo-31’de verilmiştir.

Tablo-41
Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdeler Değerleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	s	%
1	Katıldığımız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız. Ben her sınavda başarılı olurum. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum	,879	,32	87
2	Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazdınız. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmediği için ben kazandım. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım.	,120	,32	12
3	Bir grup arkadaşınızla geziye gittiniz ve çok eğlendiniz. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim. Gezi sırasında birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.	,217	,41	21
4	Son zamanlarda bütün arkadaşlarımız grip oldu, bir tek siz kaldınız. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.	,280	,44	28
5	Beslediğiniz hayvanı araba ezdi. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.	,497	,50	49
6	Derslerinizde / işinizde başarılı oluyorsunuz. Derslerim / işim kolay olduğu için başarılı oluyorum. Ben çalışkan olduğum için derslerimde / işimde başarılı oluyorum.	,395	,48	39
7	Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüdüğünüzü söyledi. O gün arkadaşıma herkes iyi görüldüğü için bunu söyledi. Arkadaşım her zaman herkese iyi göründüklerini söyler.	,442	,49	44
8	Yürüyen merdivenlerden inerken az daha düşecektiniz. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.	,085	,27	08
9	Tanıdığımız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söyledi. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.	,445	,49	44
10	Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.	,576	,49	57
11	Anlattığımız bir fıkraya kimse gülmedi. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi. Fıkraı anlamadıkları için kimse gülmedi.	,346	,47	34
12	Bir salon oyununda siz kazdınız. Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım. Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım	,384	,48	38
13	Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız. Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.	,326	,46	32
14	Kapıya çarptınız ve burnunuz kanadı. O an önüme bakmadığım için kapıya çarptım. Genelde dikkatsiz olduğum için kapıya çarptım.	,162	,36	16
15	Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz. Gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.	,225	,41	22
16	Bulduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve yanlış yanıt verdiniz. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim. O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.	,447	,49	44

17	Yeni bir arkadaş edindiniz. Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum. Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar	,272	,44	27
18	Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım. Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.	,263	,44	26
19	Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz. O gün orada her şey çok iyi olduğu için eğlendim. O gün orada deniz çok iyi olduğu için iyi vakit geçirdim.	,263	,44	26
20	Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz. Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptıkları için ayağım burkuldu. Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.	,277	,44	27
21	Kız / erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi. Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır. Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.	,272	,44	27
22	Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik. Takımdaki arkadaşlar o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.	,244	,43	24
23	Diskoya gidip eğlendiniz. Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim. Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.	,310	,46	31
24	Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi. Yakınlarım her doğum günümde iyi seçim yaparlar. Yakınlarım yalnızca bu doğum günümde iyi seçim yaptılar.	,255	,43	25
25	Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbiriyle ilişkiyi kestiler. Arkadaşlıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için ilişkiyi kestiler. O kişinin uyuşması zor olduğu için ilişkiyi kestiler.	,478	,50	47
26	Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi. Komşularım bazen böyle nazik ve düşüncelidir. Komşularım her zaman böyle nazik ve düşüncelidir.	,294	,45	29
27	Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar. İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim. O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.	,159	,36	15
28	Arkadaşlarınız sizinle birlikte çok güzel vakit geçirdiklerini söylediler. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.	,244	,43	24
29	Köşedeki bakkal size çay ikram etti. O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur. O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.	,359	,48	35
30	Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz. O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum. Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.	,151	,35	15

Tablo-41 incelendiğinde öğrencilerin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması ve yüzdelik değerlerine göre en yüksek düzeyde 1. madde % 87 oranıyla öğrencilerin en çok yükleme yaptığı ölçek maddesidir. En düşük düzeyde ise 8. madde %8 oranıyla öğrencilerin en az yükleme yaptığı ölçek maddesidir.

6- İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği;

a) Cinsiyetlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, cinsiyetlerine göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-42’de verilmiştir.

Tablo-42
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S_x	S_d	t	Anlamlık Düzeyi
Olumlu	Kız	180	,233	,139	362	-3,191	,002*
	Erkek	184	,283	,156			
Olumsuz	Kız	180	,398	,154	362	-,937	,349
	Erkek	184	,413	,162			

*: $p < ,005$

Tablo-42 incelendiğinde olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 0,23 ve 0,28, standart sapmaları ise 0,13 ve 0,15 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,002’dir. Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri, olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo-42 incelendiğinde olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 0,39 ve 0,41, standart sapmaları ise 0,15 ve 0,16 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı

yapılan t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,349'dur. Sonuç olarak sayısal boyutta öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerde olumlu boyuttaki (dışsal-değişebilir-özel) anlamlı farkın kaynağının, erkek öğrencilerin bu alanda daha fazla yükleme yaptığından kaynaklandığı söylenebilir.

b) Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, öğrenim gördükleri okullara göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-43'de verilmiştir.

Tablo-43
Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Okul	n	\bar{X}	Sx
T Olumlu (dışsal- değişebilir-özel)	Limontepe İÖO	44	,267	,14
	Halit Bey İÖO	44	,205	,11
	Vasıf Çınar İÖO	42	,235	,13
	Fevzi Özakat İÖO	48	,279	,18
	Ülkü İÖO	46	,251	,14
	Şerif Remzi İÖO	48	,319	,15
	ZübeydeHanımıİÖO	47	,264	,14
	19 Mayıs İÖO	45	,237	,13
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez- genel)	Limontepe İÖO	44	,370	,15
	Halit Bey İÖO	44	,342	,16
	Vasıf Çınar İÖO	42	,430	,17
	Fevzi Özakat İÖO	48	,434	,14
	Ülkü İÖO	46	,408	,13
	Şerif Remzi İÖO	48	,453	,14
	ZübeydeHanımıİÖO	47	,371	,14
	19 Mayıs İÖO	45	,434	,17
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-43 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin 8 okul için sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,26 , 0,20 , 0,23 , 0,27 , 0,25 , 0,31 , 0,26 , 0,23; standart sapmaları ise 0,14 , 0,11 , 0,13 , 0,18 , 0,14 , 0,15 , 0,14 , 0,13 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,37 , 0,34 , 0,43 , 0,43 , 0,40 , 0,45 , 0,37 , 0,43; standart sapmaları ise 0,15 , 0,16 , 0,17 , 0,14 , 0,13 , 0,14 , 0,14 , 0,17 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin okullar için sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,25 , 0,40; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-44
Okullara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine
İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,372	7	,053	2,424	,089
	Grup İçi	7,805	356	,022		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,495	7	,071	2,912	,086
	Grup İçi	8,649	356	,024		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-44 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

c) Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, öğrenim gördükleri sınıflara göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-45’de verilmiştir.

Tablo-45
Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Sınıf	n	\bar{X}	Sx
Olumlu (dışsal- değişebilir-özel)	1	18	,303	,14
	2	26	,242	,15
	3	17	,221	,08
	4	27	,196	,13
	5	20	,258	,16
	6	22	,213	,10
	7	28	,306	,21
	8	20	,241	,14
	9	22	,248	,15
	10	24	,254	,13
	11	21	,352	,14
	12	27	,294	,15
	13	24	,289	,14
	14	23	,237	,14
	15	23	,260	,15
	16	22	,213	,10
		Toplam	364	,258
Olumsuz (içsel-değişmez- genel)	1	18	,371	,15
	2	26	,369	,15
	3	17	,375	,12
	4	27	,321	,18
	5	20	,400	,18
	6	22	,458	,16
	7	28	,456	,13
	8	20	,403	,15
	9	22	,405	,14
	10	24	,410	,13
	11	21	,516	,11
	12	27	,404	,15
	13	24	,359	,14
	14	23	,384	,15
	15	23	,408	,17
	16	22	,461	,16
		Toplam	364	,406

Tablo-45 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin 16 sınıf için

sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,30 , 0,24 , 0,22 , 0,19 , 0,25 , 0,21 , 0,30 , 0,24 , 0,24 , 0,25 , 0,35 , 0,29 , 0,28 , 0,23 , 0,26 , 0,21; standart sapmaları ise 0,14 , 0,15 , 0,08 , 0,13 , 0,16 , 0,10 , 0,21 , 0,14 , 0,15 , 0,13 , 0,14 , 0,615 , 0,14 , 0,14 , 0,15 , 0,10 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,37 , 0,36 , 0,37 , 0,32 , 0,40 , 0,45 , 0,45 , 0,40 , 0,40 , 0,41 , 0,51 , 0,40 , 0,35 , 0,38 , 0,40 , 0,46; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 , 0,12 , 0,18 , 0,18 , 0,16 , 0,13 , 0,15 , 0,14 , 0,13 , 0,11 , 0,15 , 0,14 , 0,15 , 0,17 , 0,16 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin sınıflar için sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,258 , 0,456; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-46
Sınıflara Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,588	15	,039	1,797	,084
	Grup İçi	7,589	348	,022		
	Toplam	8,177	393			
Olumsuz	Gruplar Arası	,781	15	,052	2,165	,097
	Grup İçi	8,364	348	,024		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-46 incelendiğinde, öğrenim gördükleri sınıflara göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

d) Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Bu amaçla, annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-47’de verilmiştir.

Tablo-47
Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Annenin Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Sx
Olumlu (dışsal-değişebilir-özel)	Okur-yazar değil	53	,245	,16
	Okur-yazar	22	,288	,16
	İlkokul	162	,253	,13
	Ortaokul	57	,247	,15
	Lise	59	,275	,15
	Üniversite	11	,310	,16
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez-genel)	Okur-yazar değil	53	,380	,17
	Okur-yazar	22	,391	,16
	İlkokul	162	,416	,15
	Ortaokul	57	,406	,16
	Lise	59	,383	,14
	Üniversite	11	,538	,12
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-47 incelendiğinde öğrencilerin, annelerinin eğitim durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,24 , 0,28 , 0,25 , 0,24 , 0,27 , 0,31; standart sapmaları ise 0,16 , 0,16 , 0,13 , 0,15 , 0,15 , 0,16 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,38 , 0,39 , 0,41 , 0,40 , 0,38 , 0,53; standart sapmaları ise 0,17 , 0,16 , 0,15 , 0,16 , 0,14 , 0,12 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi lęeđine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,25 , 0,40; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-48
Annelerin ğrenim Durumuna Göre ğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi lęeđine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,086	5	,017	,761	,579
	Grup İçi	8,091	358	,023		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,279	5	,056	2,254	,099
	Grup İçi	8,865	358	,025		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-48 incelendiğinde, öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi lęeđine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

e) Babaların ğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi lęeđine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-49’da verilmiştir.

Tablo-49
Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Babanın Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Sx
Olumlu (dışsal-değişebilir-özel)	Okur-yazar değil	5	,282	,12
	Okur-yazar	11	,262	,12
	İlkokul	173	,258	,15
	Ortaokul	89	,243	,13
	Lise	66	,273	,15
	Üniversite	20	,273	,14
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez-genel)	Okur-yazar değil	5	,630	,15
	Okur-yazar	11	,370	,12
	İlkokul	173	,396	,15
	Ortaokul	89	,401	,16
	Lise	66	,414	,15
	Üniversite	20	,446	,17
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-49 incelendiğinde öğrencilerin, babalarının eğitim durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,28 , 0,26 , 0,25 , 0,24 , 0,27 , 0,27; standart sapmaları ise 0,12 , 0,12 , 0,15 , 0,13 , 0,15 , 0,14 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,63 , 0,37 , 0,39 , 0,40 , 0,41 , 0,44; standart sapmaları ise 0,15 , 0,12 , 0,15 , 0,16 , 0,15 , 0,17 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre kullandıkları Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,258 , 0,406; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-50
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif
Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,042	5	,008	,366	,872
	Grup İçi	8,136	358	,023		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,322	5	,064	2,614	,124
	Grup İçi	8,822	358	,025		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-50 incelendiğinde, öğrencilerin babaların eğitim durumuna göre kullandıkları Depresif Yüklem Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

f) Ailelerin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, ailelerin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yüklem Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-51’de verilmiştir.

Tablo-51
Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Ailelerin Aylık Geliri	n	\bar{X}	Sx
Olumlu (dışsal- değişebilir-özel)	3201 YTL ve üstü	5	,305	,22
	1601-3200 YTL arası	32	,318	,17
	801-1600 YTL arası	98	,253	,14
	401-800 YTL arası	129	,252	,15
	400 YTL ve altı	100	,250	,12
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez- genel)	3201 YTL ve üstü	5	,476	,16
	1601-3200 YTL arası	32	,447	,13
	801-1600 YTL arası	98	,375	,15
	401-800 YTL arası	129	,402	,16
	400 YTL ve altı	100	,424	,16
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-51 incelendiğinde öğrencilerin, ailelerinin aylık gelir durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,30 , 0,31 , 0,25 , 0,25 , 0,25; standart sapmaları ise 0,22 , 0,17 , 0,14 , 0,15 , 0,12 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,47 , 0,44 , 0,37 , 0,40 , 0,42; standart sapmaları ise 0,16 , 0,13 , 0,15 , 0,16 , 0,16 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin ailelerin aylık gelirine göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin

sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,25 , 0,40; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-52
Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,138	4	,035	1,541	,190
	Grup İçi	8,039	359	,022		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,208	4	,052	2,094	,081
	Grup İçi	8,936	359	,025		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-52 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerin aylık gelirine göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

g) Öğrencilerin Bir Dönem Önceki Başarı Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, bir önceki dönem başarı durumlarına göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-53’de verilmiştir.

Tablo-53
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

	Bir Önceki Dönem Başarı Durumu	n	\bar{X}	Sx
Olumlu (dışsal-değişebilir-özel)	4,00–5,00 arası	102	,208	,15
	3,50–3,99 arası	85	,256	,15
	3,00–3,49 arası	77	,287	,14
	2,50–2,99 arası	83	,292	,14
	0–2,49 arası	17	,280	,10
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez-genel)	4,00–5,00 arası	102	,382	,15
	3,50–3,99 arası	85	,410	,15
	3,00–3,49 arası	77	,387	,17
	2,50–2,99 arası	83	,437	,15
	0–2,49 arası	17	,457	,11
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-53 incelendiğinde öğrencilerin, bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,20 , 0,25 , 0,28 , 0,29 , 0,28; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 , 0,14 , 0,14 , 0,10 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,38 , 0,41 , 0,38 , 0,43 , 0,45; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 , 0,17 , 0,15 , 0,11 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,25 , 0,40; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-54
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif
Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,423	4	,106	4,898	,001*
	Grup İçi	7,754	359	,022		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,211	4	,053	2,124	,000*
	Grup İçi	8,933	359	,025		
	Toplam	9,144	363			

*: $p < ,005$

Tablo-54 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Depresif Yüklem Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) [$f(4,359)=4,898$] $p < 0,05$ ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta [$f(4,359)=2,124$] $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre kullandıkları Depresif Yüklem Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo-55’de verilmiştir.

Tablo-55
Bir Önceki Dönem Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		4,00– 5,00 arası	3,50– 3,99 arası	3,00– 3,49 arası	2,50– 2,99 arası	0–2,49 arası
Olumlu (dışsal- değişebilir- özel)	4,00– 5,00 arası			*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli
	3,50– 3,99 arası					
	3,00– 3,49 arası	*fark önemli				
	2,50– 2,99 arası	*fark önemli				
	0–2,49 arası	*fark önemli				
Olumsuz (içsel- değişmez- genel)	4,00– 5,00 arası			*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli
	3,50– 3,99 arası					
	3,00– 3,49 arası	*fark önemli				
	2,50– 2,99 arası	*fark önemli				
	0–2,49 arası	*fark önemli				

*: $p < ,005$

Tablo-56 incelendiğinde, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği'nin olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta boyutunda öğrencilerin bir dönem önceki başarı durumuna göre oluşan farklılığa; öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düşmesi olgusunun yol açtığı görülmektedir.

h) Öğrencilerin Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, okul dışı ders desteği alma durumlarına göre öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirtmek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-56'da verilmiştir.

Tablo-56
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Okul Dışı Alınan Destek	n	\bar{X}	S_x
Olumlu (dışsal-değişebilir-özel)	Özel Ders	9	,320	,15
	Dershane	103	,256	,15
	Aile Yakınları	60	,283	,13
	Hiçbiri	192	,249	,15
	Toplam	364	,258	,15
Olumsuz (içsel-değişmez-genel)	Özel Ders	9	,478	,16
	Dershane	103	,392	,15
	Aile Yakınları	60	,367	,16
	Hiçbiri	192	,422	,15
	Toplam	364	,406	,15

Tablo-57 incelendiğinde öğrencilerin, okul dışı ders desteği alma durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin sırasıyla olumlu (dışsal-değişebilir-özel) boyutta aritmetik ortalamaları 0,32 , 0,25 , 0,28 , 0,24; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 , 0,13 , 0,15 olarak bulunmuştur. Olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta ise aritmetik ortalamaları 0,47 , 0,39 , 0,36 , 0,42; standart sapmaları ise 0,16 , 0,15 , 0,16 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin

görüşlerin sırasıyla aritmetik ortalamaları 0,25 , 0,40; standart sapmaları ise 0,15 , 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo-57
Okul Dışı Ders Desteği Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Olumlu	Gruplar Arası	,088	3	,029	1,301	,274
	Grup İçi	8,090	360	,022		
	Toplam	8,177	363			
Olumsuz	Gruplar Arası	,205	3	,068	2,754	,092
	Grup İçi	8,939	360	,025		
	Toplam	9,144	363			

Tablo-58 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışı ders desteği alma durumuna göre kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin görüşleri arasında olumlu (dışsal-değişebilir-özel) ve olumsuz (içsel-değişmez-genel) boyutta $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

7- İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Akademik Benlik Algıları ve Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. (Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin toplu etkisinin araştırıldığı durumlarda kullanılır.) Yapılan regresyon analizi sonucunda bağımsız değişken konumundaki

“Akademik Benlik Algısı” ve “Akademik Başarı” bağımlı değişken konumundaki “Öğrenilmiş Çaresizlik” değişkenine ait varyansı % 10,3 oranında açıklamaktadır. Bu sonuca göre “Öğrenilmiş Çaresizlik” olgusunun %10,3 kısmının “Akademik Benlik” ve “Akademik Başarı” ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

8- İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo-58’de verilmiştir.

Tablo-58

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korleasyon Analizi

	Akademik Başarı	Öğrenilmiş Çaresizlik
Akademik Başarı	1	-,203*
Öğrenilmiş Çaresizlik	-,203*	1

*p<0,05

Tablo- 59’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düştüğü; akademik başarıları düştükçe, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yükseldiğini söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bulgulara yönelik elde edilen sonuçlar sırasıyla, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları onların; okullarına, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumuna, ailelerinin aylık gelirine, okul dışı ders desteği almalarına göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin algıları onların; okullarına, sınıflarına, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin aylık gelirlerine, bir önceki dönem başarı durumlarına okul dışı ders desteği almalarına göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğine ilişkin algıları onların; okullarına, sınıflarına, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına, ailelerinin aylık gelirlerine, bir önceki dönem başarı durumlarına, okul dışı ders desteği almalarına göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki özetlenerek verilmektedir.

1) Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'na verdikleri yanıtlara göre başarı durumu % 28.0 4,00–5,00 arası, %23.3 3,50–3,99 arası, %21.2 3,00–3,49 arası,

%22.8 2,50–2,99 arası, % 4.7 0–2,49 arası olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre en yüksek oran olan % 28.0 ile öğrenciler 4,00-5,00 not ortalaması diliminde yer almıştır. En düşük oran ise % 4.7 ile 0-2.49 not dilimi arasında kalan öğrencilere aittir.

2) Öğrencilerin akademik başarılarında babaların eğitim durumunun belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Babaların eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin akademik başarısı yükselmektedir. Yapılan araştırmada annelerin eğitim durumunun akademik başarı üzerinde belirleyici olmadığı görülmüştür.

3) Araştırmaya katılan öğrencilerden okul dışı ders desteği alanlarının (özel ders, dersane) akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul dışı ders desteğinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4) Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması ve yüzdelerine göre en yüksek düzeyde 28. maddede yer alan “Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?” ifadesi % 71 düzeyinde; 4. maddede yer alan “Kelimeleri doğru biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?” ifadesi %68 düzeyinde olup öğrencilerin en çok kullandıkları ölçek maddeleridir. En düşük düzeyde ise 37. maddede yer alan “Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?” ifadesi % 38 düzeyinde olup öğrencilerin en az kullandığı ölçek maddesidir. Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin, verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında 2.77, benlik algıları yüzdelerinin ortalamasına bakıldığında da %54 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

5) Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’ne verilen cevaplar incelendiğinde babaların öğrenim durumları ile öğrencilerin akademik benlik algıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin de akademik benlik algıları yükselmektedir. Annelerin öğrenim

düzeyinin ise öğrencilerin akademik benlik algıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

6) Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'ne verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuyla akademik benlik algıları arasında pozitif bir ilişki görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, akademik benlik algıları da yükselmektedir.

7) İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki % 10.3 oranındadır. Başka bir deyişle akademik benlik ve akademik başarı, öğrenilmiş çaresizlik olgusunun % 10.3'ü ile ilgilidir. Araştırmaya dahil olmayan diğer değişkenler düşünüldüğünde (kaygı, güdü... vb.) akademik benlik ve akademik başarı öğrenilmiş çaresizlik olgusunun önemli bir kısmını açıklamaktadır.

8) Öğrencilerin kullandıkları Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği'ne ait görüşleri ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düştüğü; akademik başarıları düştükçe, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yükseldiğini söyleyebiliriz.

Oluklu (1997), lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin algılanan başarı durumuna göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini araştırmıştır. Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumu çok iyi, iyi, orta, zayıf olmak üzere dört grupta toplamıştır. Sonuç olarak akademik başarı durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, akademik başarı durumu çok iyi, iyi ve orta olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Baş (1998), ilköğretim 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışları ile başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin öğrenilmiş

çaresizlik puanının düşük, başarı durumu orta ve geçer olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanının daha yüksek olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerin yapılması uygun görünmektedir.

Araştırma Önerileri

1) İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde öğrenilmiş çaresizlik olgusunun etkililiği görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının öğrenilmiş çaresizlik davranışı tarafından etkilendiği göz önüne alınarak öğrenciler ve aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

2) Öğrenilmiş çaresizlik davranışına yönelik olarak okullarda öğrencilerin yaşadığı problemlerin tespiti, problemlerin kökeninin tespiti, olumsuz düşüncelerle mücadele yeterliliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

3) Akademik başarı üzerinde etkisi yadsınamaz olan öğrenilmiş çaresizlik davranışı ile ilgili okullardaki tüm eğitimciler bilinçlendirilmelidir. Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları eğitimcilere duyurularak, önemi üzerinde durulmalıdır.

4) Öğrencilerin akademik olarak kendilerini algılamaları üzerinde de etkisi olduğu gözlemlenen öğrenilmiş çaresizlik davranışı için, okullarda öğrencilerin başarısızlık durumlarını rahatça ifade edebilecekleri eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

5) Öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon arasındaki ilişki dikkate alınarak, öğrencilerin gösterdiği depresif durumların aynı zamanda öğrenilmiş çaresizlik davranışının bir göstergesi olabileceği, bu durumun da öğrencilerin akademik başarısını düşürebileceği dikkate alınmalıdır.

6) Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ile ilgili güvenilirlik çalışmalarının güncellenmesi sonraki araştırmaların önünü açabilir.

7) Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımları yerine, öğrenci merkezli değerlendirme yapması öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik davranışını daha az seviyelere indirebilir.

Uygulama Önerileri

1) Öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ilgilendiren bulgular, sınav kaygısı çalışmalarıyla birleştirilerek öğrencilere daha faydalı bilgiler haline getirilebilir. Bu çalışmaları yaparken okul rehberlik servisiyle iletişim halinde olmak verimi artırabilir.

2) Ülkemizde öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılmış araştırmalar oldukça azdır. Bu yüzden öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler saptanmalı ve bu değişkenlerin öğrenilmiş çaresizlik davranışıyla ne tür bir ilişki içinde olduğu belirlenmeli, elde edilen sonuçlar eğitimcilerle paylaşılmalıdır.

3) Araştırma yapılan okullar random tekniğiyle belirlenmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda okullar belirlenirken, okulların sosyo-ekonomik yapısına, OKS (SBS) başarısına, farklı ilçelerden olmasına göre belirleme yapılabilir. Bu belirlemeler bizi yeni bulgulara ulaştırabilir.

4) OKS (SBS) sınavına hazırlanan öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri başarıyı etkileyen faktörlerden birisinin de öğrenilmiş çaresizlik

davranışı olduğunu bilmelidir. Bu sebeple OKS'ye (SBS) hazırlanan öğrencilerle öğrenilmiş çaresizlik üzerine çalışmalar yapmak faydalı olacaktır.

5) Bu çalışmada akademik başarı, duyuşsal alan davranışlarından akademik benlik algısı ile desteklenmiş ve öğrenilmiş çaresizlik davranışıyla ilişkilendirilmiştir. Başka bir araştırmada duyuşsal alan giriş davranışlarından “güdü ve ilgiler” akademik başarıyı destekleyen ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkilendirilebilecek bir faktör olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, L. Seligman, M. ve Teasdale, J. (1978). **Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. Journal Abnorm Psychol.** 87: 49-74
- Açıkgöz, K., Ü. (2005) **Etkili Öğrenme ve Öğetme.** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpur, U. (2005). **Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arseven, A. (1986). **Benlik Tasarımı.** Eğitim Fakültesi Dergisi. Hacettepe Üniversitesi. 1: 15.
- Ayan, D. (1996). **Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, G. (1986). **Çocuklarda Arkadaş İlişkilerinde Başarısızlık ve Öğrenilmiş Çaresizlik İlişkisi.** Psikoloji Dergisi Cilt: 5 Sayı: 20. Eylül 1986.
- Aydın, G. (1988). **Depresyonda Bilişsel Değerlendirme. Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği Yetişkin Formunun Klinik Geçerlik ve Güvenirliği.** Nörolji, Nöroşiruji Psikiyatri Dergisi Psikoloji Dergisi. Sayı: 3: 135–138
- Baş, A. (1998). **Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Depresyon Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bahadır, Ş. (1995). **Çaresizlik Eğitiminde Kullanılan Materyalin Sonraki Göreve Benzerliği ve Algılanan Önemin Çaresizlik Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bennett, JC. (1990). **Nonintervention Into Sibling's Fighting As a Catalys For Learned Helplessness.** Psychol Rep. 66: 139–145.
- Bıhm, E., M. ve McWhirter, R., M. (1982). **Vicariouly Learned Helplessness: The Effects of Wiewing A Model Experiencing Uncontrolable Events.** The Jornal Of General Psychology. 107: 149–153
- Bloom, B., S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Bulduk, s. (2002). **Öğrenilmiş Çaresizliğin Genelleme Sorunu ve Görev Etkisi.** Türk Psikoloji Dergisi. Cilt: 17 Sayı: 50.
- Cheung, C., Kwok, S. (1996). **Conservative Orientation As a Determinant Of Helplessness.** Journal Social Psychol. 136: 333–347.
- Demir, K. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dweck,R., S. Repucci, N., D. (1973). **Learned Helplessness and Rein Forcement Responsibility in Children.** Journal Of Personality And Social Pshychology. 35: 27–34
- Ekşi, N. (1993). **Kendini Değerlendirme Envanterinin Ortaokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanması.** Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Ersever, H. (1993). **Öğrenilmiş Çaresizlik.** Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 26 Sayı: 2 Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Eslea, M. (1999). **Attributional Styles İn Boys With Severe Behaviour Problems. A Possible Reason For Lack Of Progress On a Possitive Behaviour Programe.** Journal Education Psychology. 69: 33–45.
- Gündoğdu, M. (1994). **İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ. Ankara.
- Hayalioğlu, İ. (2001). **İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.** Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kaya, S. (2005). **Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, B., G. ve Oral, N. (2006). **Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme.** Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 13: 76–86.
- Kılıç, M. (1991). **Üniversite Öğrencilerinin Tahmin Ettikleri ve Elde Ettikleri Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kistner, J., White, K., Haskett, M. (1985). **Development Of Learning Disabled and Normally Achieving Children's Causal Attributions.** Journal Child Psychology. 12: 605–620.

- Kuzgun, Y. (1996). **Akademik Benlik Kavramı Ölçeği**. M.E.B. talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Kuzgun, Y. (1998). **Kendini Değerlendirme Envanteri Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları**. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Oluklu, D. (1997). **Lise Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Overmier, JB., Seligman M.E.P. (1967). **Effects Of Inescapable Shock on Subsequent Escape and Avoidance Learning**. Journal of Comperative and Phisiological Psychology. 63: 28–33.
- Önder, G. (1982). **Akademik ve Sosyal Alandaki Başarı ve Başarısızlık Yaşantılarının Çocuğun Kendini ve yaşantılarının Nedenlerini Algılaması Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Parsons, J., E. (1982). **Sem Differences in Attributions and Learned Helplessness, Sex Roles. A Journal of Resarch**. 8: 21-32.
- Seligman, M.,E., P. Maier, S., F. (1967). **Failure to Escape Traumatic Shock. Journal of Comperative**. Phsiological Psychology. 74: 1-9.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Tan, Ş. (2007). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Washbusch, D., A. Sellers D., P. Le Blanch, M. (2003). **Helpless Attributions And Depression in Adolescents the Roles of Anxiety Event Vallance and Demographics.** Journal Adolesc. 26: 169–183.

Williams, S. Mc Gee, R. Anderson, J. (1989). The Structure and Correlates of Self-Reported Symptoms in 11 Year of Children. Journal Abnorm Child Psychology. 17: 55-71.

Valas, H. (2001). **Learned Helplessness and Psychological Adjusment. Effect of Age, Gender and Academic Achievement.** Scandinavion Journal of Educational Resarch.

Yüksel, A. (2003). **Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER**KİŞİSEL BİLGİLER**

ADI – SOYADI:

OKULUNUZ:

SINIFINIZ:

CİNSİYETİNİZ: Kız () Erkek ()

Anne – Babanızın Eğitim Durumu:

	Anne	Baba
a) Okur-yazar değil	()	()
b) Okur-yazar	()	()
c) İlkokul Mezunu	()	()
d) Ortaokul Mezunu	()	()
e) Lise Mezunu	()	()
f) Üniversite Mezunu	()	()
g) Üniversite Sonrası	()	()

Ailenizin Aylık Geliri:

- a) 3201 YTL ve üstü ()
 b) 1601–3200 YTL arası ()
 c) 801–1600 YTL arası ()
 d) 401–800 YTL arası ()
 e) 400 YTL ve altı ()

Bir Önceki Dönem/ Yıl başarı Durumunuz:

- a) 4,00 – 5,00 arası
 b) 3,50 – 3,99 arası
 c) 3,00 – 3,49 arası
 d) 2,50 – 2,99 arası
 e) 0- 2,49 arası

Derslerde daha başarılı olabilmek için:

- a) Özel ders alıyorum
 b) Dershaneye gidiyorum
 c) Aile yakınlarımdan yardım alıyorum
 d) Hiçbir yardım almıyorum.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ
(Prof. Dr. Yıldız KUZGUN)

Açıklama:

Bu ölçek yetenek ve ilgilerinizi daha iyi tanımanıza ve bu yolla okul ve ders seçiminize yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte yetenek ve ilgi alanlarınızı yansıtan faaliyetleri ne kadar başarı ile ve ne derece sıklıkla yaptığınızı ya da o işi yapmaktan ne derece hoşlandığınızı soran sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, bu soruları dikkatle okuyup, her faaliyeti veya işi ne derece başarı ile yapabildiğinizi veya o işten ne derece hoşlandığınızı cevap kağıdında ilgili sorunun karşısındaki aralığa çarpı atmak suretiyle belirtmenizdir.

“Matematik dersinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları kullanarak ilk defa karşılaştığınız bir problemi kolaylıkla çözebilir misiniz?

Eğer siz, benzerini daha önce görmediğiniz bir problemi hiç çözemiyorsanız “hiçbir zaman”, bunu ara sıra başarabiliyorsanız “ara sıra”, böyle problemi sık sık çözebiliyor ama arada bazen başarısız oluyorsanız “sık sık”, her zaman başarılı iseniz “her zaman”ın altındaki aralığa çarpı koyacaksınız. İçinizden geldiği gibi cevaplamaya ve cevapsız soru bırakmamaya çalışınız.

		Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken, yazım (imla) kurallarına dikkat eder misiniz?				
2	Bir hikaye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?				
3	Çarpım tablosunu, bölme işlemini kolay öğrenebildiniz mi?				
4	Kelimeleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?				
5	Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?				
6	Dört işlemde akıldan, hızlı problem çözebilir misiniz?				
7	Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?				
8	Okuduğunuz bir parçada belirtilen fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?				
9	Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?				
10	Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?				
11	Sizin düzeyinizde bir matematik kitabını okuyarak bir problemin çözüm yolunu bulabiliyor musunuz?				
12	Boş zamanlarınızda, zevk için matematik problemleri çözmeye çalışır mısınız?				
13	Bir konuyu söz ve yazı ile anlatırken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?				
14	Matematik dersinde, özel bir yardım (ders) almadan başarılı olabiliyor musunuz?				
15	Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?				
16	Öğrendiğiniz matematik kurallarını fen bilgisi derslerindeki problemlere uygulayabiliyor musunuz?				
17	Bir problemin, size öğretilen çözüm yollarından farklı çözüm yollarını bulabilir misiniz?				
18	Akıcı bir üslupla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?				

19	Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?				
20	Sizin düzeyinizde, ama daha önce hiç görmediğiniz bir matematik kitabını rahatlıkla okuyabilir misiniz?				
21	Yeni ğendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri bir cümlede kullanmaya çalışır mısınız?				
22	Fen bilgisi ile ilgili problemleri çözmekten hoşlanır mısınız?				
23	Yabancı dildeki kelimeleri kolaylıkla ezberleyebiliyor musunuz?				
24	Tarih ve coğrafya derslerinde okutulan konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?				
25	Tarih romanları okumaktan hoşlanır mısınız?				
26	Bir yabancı turistle, bildiğiniz yabancı dille konuşmaya çalışır mısınız?				
27	Gelecekte yabancı dilinizi ilerletip o dilde yazılmış dergi ve kitapları okumayı dşnr müsünüz?				
28	Yeni ğendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?				
29	Bir aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirebilir misiniz?				
30	Tartışmalarda güçlü kanıtlar bularak, görüşünüzü karşınızdakilere kabul ettirebilir misiniz?				
31	Bir yazıdaki hataları düzeltmekten, bir hesabı kontrol etmekten hoşlanır mısınız?				
32	Anılarınızı yazar mısınız?				
33	Okulda Őir okuma yarışmaları düzenleyen bir grubun yesi olmak ister misiniz?				
34	Yabancı dil kurslarına gitmek ister misiniz?				
35	Söz ve davranışlarınızın başkaları üzerindeki etkilerini öğrenmeye çalışır mısınız?				
36	Konuşurken evrenizdeki insanların ilgisini çekebilir ve görüşlerinizi onlara kabul ettirebilir misiniz?				
37	Televizyonda veya radyoda Őir saatlerini izler misiniz?				
38	Kendinizi gelecekte bir yazar olarak dşlediğiniz olur mu?				
39	Kk hikayeler yazmayı dener misiniz?				
40	Sizin gibi düşünmeyen insanları ikna etmek için uzun tartışmalara girer misiniz?				
41	Yabancı dilde Şarkı söylemeye zenir misiniz?				
42	Güzel konuşma ve başkalarını ikna edebilme gücünü geliştirici kurslara katılmak ister misiniz?				
43	Roman, hikaye veya Őir okur musunuz?				
44	Kompozisyon derslerinde başarılı mısınız?				
45	Okul gazetesine yazı yazar mısınız?				
46	Konuştuğunuz zaman kendinizi çevrenizdeki insanlara dinletebiliyor musunuz?				
47	Gazete ve dergilerdeki edebiyat sütunlarını okur musunuz?				
48	Okul kitaplığına gider ve kitap alır mısınız?				
49	Dil bilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?				
50	Gelecekte kendinizi çeşitli dillerin yapı ve özellikleri üzerinde çalışan bir araştırmacı olarak düşünebilir misiniz?				

DEPRESİF YÜKLEME BİÇİMİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA:

Bu ölçek, kişilerin çeşitli konulardaki düşünce biçimlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiş ve bu durum karşısında kalan bir kişinin seçebileceği “a ve b” harfleri ile gösterilen iki seçenek sunulmuştur.

Sizden istenilen, eğer böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız bu seçeneklerden hangisini seçeceğinizi belirlemenizdir. Lütfen bu durumu dikkatlice okuyunuz ve eğer “a” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a’yı, “b” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise b’yi daire içine alınız.

Verilen durumlarda doğru ya da yanlış yanıt vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin gerçek düşüncenizi yansıtmasıdır. Bazı maddelerde her iki seçenek de size uygun görünmemiş olabilir. Böyle durumlarda size daha uygun geleni işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. Katıldığınız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız.
 - a. Ben her sınavda başarılı olurum.
 - b. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum
2. Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazdınız.
 - a. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmediği için ben kazandım.
 - b. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım.
3. Bir grup arkadaşınızla geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.
 - a. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim.
 - b. Gezi sırasında birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.
4. Son zamanlarda bütün arkadaşlarınız grip oldu, bir tek siz kaldınız.
 - a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
 - b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.
5. Beslediğiniz hayvanı araba ezdi.
 - a. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi.
 - b. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.
6. Derslerinizde / işinizde başarılı oluyorsunuz.
 - a. Derslerim / işim kolay olduğu için başarılı oluyorum.
 - b. Ben çalışkan olduğum için derslerimde / işimde başarılı oluyorum.
7. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüldüğünüzü söyledi.
 - a. O gün arkadaşıma herkes iyi görüldüğü için bunu söyledi.
 - b. Arkadaşım her zaman herkese iyi göründüklerini söyler.

8. Yürüyen merdivenlerden inerken az daha düşecektiniz.
 - a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim.
 - b. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.
9. Tanıdığınız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söyledi.
 - a. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir.
 - b. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.
10. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi.
 - a. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.
 - b. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.
11. Anlattığınız bir fıkraya kimse gülmedi.
 - a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi.
 - b. Fıkrayı anlamadıkları için kimse gülmedi.
12. Bir salon oyununda siz kazandınız.
 - a. Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
 - b. Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
13. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.
 - a. Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
 - b. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.
14. Kapıya çarptınız ve burnunuz kanadı.
 - a. O an önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
 - b. Genelde dikkatsiz olduğum için kapıya çarptım.
15. Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz.
 - a. Gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
 - b. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
16. Bulduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve yanlış yanıt verdiniz.
 - a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
 - b. O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
17. Yeni bir arkadaş edindiniz.
 - a. Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum.
 - b. Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar.

18. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.
- O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
 - Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.
19. Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz.
- O gün orada her şey çok iyi olduğu için eğlendim.
 - O gün orada deniz çok iyi olduğu için iyi vakit geçirdim.
20. Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz.
- Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptıkları için ayağım burkuldu.
 - Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.
21. Kız / erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi.
- Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır.
 - Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.
22. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.
- Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlayamadıkları için oyunu kaybettik.
 - Takımdaki arkadaşlar o gün anlayamadıkları için oyunu kaybettik.
23. Diskoya gidip eğlendiniz.
- Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim.
 - Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.
24. Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi.
- Yakınlarım her doğum günümde iyi seçim yaparlar.
 - Yakınlarım yalnızca bu doğum günümde iyi seçim yaptılar.
25. Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbiriyle ilişkiyi kestiler.
- Arkadaşlıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için ilişkiyi kestiler.
 - O kişilerin uyuşması zor olduğu için ilişkiyi kestiler.
26. Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi.
- Komşularım bazen böyle nazik ve düşüncelidir.
 - Komşularım her zaman böyle nazik ve düşüncelidir.
27. Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar.
- İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
 - O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
28. Arkadaşlarınız sizinle birlikte çok güzel vakit geçirdiklerini söylediler.
- Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
 - O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.

29. Köşedeki bakkal size çay ikram etti.
- O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur.
 - O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.
30. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.
- O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
 - Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.

Teşekkür ederim.