

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM  
ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM ODAĞI  
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
( İZMİR İL ÖRNEKLEMİ)**

**Rukiye DERİN**

**İZMİR  
2006**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM  
ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM ODAĞI  
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
( İZMİR İL ÖRNEKLEMİ)**

**Rukiye DERİN**

**Danışman**

**Yard. Doç. Dr. Nergüz BULUT SERİN**

**İZMİR**

**2006**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örnekleme)" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım

27.07/2006

Rukiye DERİN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne;

Bu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan...Yrd. Doç. Dr. Nerg¼z BULUT SERİN

¼ye...Yrd. Doç. Dr. Hediye K¼G¼KKARA G¼Z Hediye

¼ye...Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

¼ye.....

Onay  
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2006  
Prof. Dr. Sedef G¼SENER  
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ  
TEZ VERİ FORMU**

<b>Tez No:</b>	<b>Konu kodu:</b>	<b>Üniv. kodu:</b>
<b>*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır</b>		

<b>Tezin yazarının</b>		
<b>Soyadı:</b> DERİN	<b>Adı:</b> Rukiye	
<b>Tezin Türkçe adı:</b> İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il Örnekleme)		
<b>Tezin Yabancı dildeki adı:</b> The Relationship Between Academical Achievements, Locus Of Control Levels And Problem Solving Skills Of Primary School Eighth Class Students (İzmir City Sample)		
<b>Tezin yapıldığı</b>		
<b>Üniversite:</b> Dokuz Eylül Üniversitesi	<b>Enstitüsü:</b> Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
<b>Yılı:</b> 2006		
<b>Tezin Türü:</b> Yüksek Lisans	<b>Dili:</b> Türkçe	
	<b>Sayfa sayısı:</b> 174	
	<b>Referans sayısı:</b>	
<b>Tez danışmanlarının</b>		
<b>Ünvanı:</b> Yard. Doç. Dr.	<b>Adı:</b> Nergüz	<b>Soyadı:</b> Bulut Serin
<b>Türkçe anahtar kelimeler:</b>		<b>İngilizce anahtar kelimeler:</b>
1. Problem Çözme Becerisi	1. Problem Solving Skills	
2. Denetim Odağı	2. Locus Of Control	
3. Akademik Başarı	3. Academic Achievement	
		<b>Tarih:</b>
		<b>İmza:</b>

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başladığı andan, sonlandırıldığı ana kadar birçok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. En başta bu araştırmaya katkılarıyla, bilgi ve tecrübesi ile bana rehberlik eden değerli hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Nergüz BULUT SERİN'e sonsuz sabrı ve içtenliği ile bana destek olduğu ve yol gösterdiği için teşekkür ediyorum.

Konuyla ilgili istatistiki analizlerin yapılmasında ve gerekli düzeltmelerde, sabırla ve içtenlikle yardımcı olan değerli D.E.Ü. Eğitim Bilimleri öğretim üyesi hocam Yard. Doç. Dr. Oğuz SERİN' e ve bana öğrencilik dönemim boyunca hep destek ve yardımcı olan sayın hocam Yard. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca bana hep destek veren annem ve babama yanımda oldukları, anlayışlarını hiç esirgemedikleri ve bana hep güvendikleri için sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Teze başladığım günden buyana hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen ve zorluklar karşısında vazgeçmeyi düşündüğüm her anda beni baş etmem için cesaretlendiren sevgili eşime çok teşekkür ediyorum.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim dalında öğrenciliğime başladığım günden bu yana beni yetiştiren ve emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Ayrıca uygulama yaptığım Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının idarelerine ve 8. sınıf öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans çalışmama başladığım günden buyana bana destek ve yardımcı olan Bornova Yeşilçam İlköğretim Okulu ve Bornova Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarına teşekkür ediyorum

Bu tezi, hayatım boyunca beni hep destekleyecek, sevecek, bana doğruları bulmama yardım edecek, güven ve huzur içinde olmamı sağlayacak olan değerli anneme, babama ve eşime armağan etmek istiyorum.

Aileme ve Eşime armağan ediyorum.

Saygılarımla  
Rukiye DERİN

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	
YEMİN METİNİ.....	İ
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	İİ
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ	
TEZ VERİ FORMU.....	İİİ
TEŞEKKÜR .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLO LİSTESİ .....	VIII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XV
ÖZET.....	XVI
ABSTRACT .....	XIX
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problem Durumu.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Amaç Ve Önemi.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Problem Cümlesi.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 Alt Problemler.....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Hipotezler.....</b>	<b>9</b>
<b>1.6 Sayıtlar.....</b>	<b>10</b>
<b>1.7 Sınırlılıklar.....</b>	<b>10</b>
<b>1.8 Tanımlar.....</b>	<b>11</b>
<b>1.9 Kısaltmalar.....</b>	<b>12</b>
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Ergenlik ve Ergenlik Dönemi.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.1 Ergenlik Dönemi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Problem .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1 Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi.....</b>	<b>20</b>



2.2.2 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	30
2.3. Denetim Odağı.....	35
2.3.1. İçten ve Dıştan Denetimli Bireylerin Özellikleri .....	37
2.3.2 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Denetim Odağı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	39
2.4. Akademik Başarı.....	48
<b>BÖLÜM III</b>	
3. YÖNTEM.....	50
3.1 Araştırma Modeli.....	51
3.2 Evren Ve Örneklem.....	51
3.3 Veri Toplanması ve Araştırma Süreci .....	57
3.4 Veri Toplama Araçları.....	57
3.5 Veri Çözümleme Teknikleri.....	61
<b>BÖLÜM IV</b>	
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
<b>BÖLÜM V</b>	
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	123
5.1. Sonuç.....	123
5.2. Tartışma.....	125
5.3. Öneriler.....	134
KAYNAKÇA .....	136
EKLER .....	147
Ek-1 Öğrenci Bilgi Formu.....	147
Ek- 2 Nowicki – Strickland Ölçeği (LOC).....	149
Ek- 3 Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	151
Ek- 4 Valilik İzni.....	153

**TABLO LİSTESİ**

Sayfa

Tablo 2.1 Piaget'in Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri .....	17
Tablo 2.2 Erikson'a Göre Normal Gelişimin Sekiz Evresi .....	18
Tablo1 Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları Ve Yüzdeler Değerleri .....	51
Tablo 2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri .....	52
Tablo 3 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri .....	52
Tablo 4 Öğrencilerin Anne- Babalarının Ayrı Ya Da Birlikte Olma Durumlarına Göre Dağılımları Ve Yüzdeler Dilimleri .....	52
Tablo 5 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri .....	53
Tablo 6 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	53
Tablo 7 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 8 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	54
Tablo 9 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	54
Tablo 10 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	55
Tablo 11 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	55
Tablo 12 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	55
Tablo 13 Öğrencilerin Sınıf İçinde Kendilerini Başarılı Algılaya Durumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	56
Tablo 14 Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara Göre Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Standart Hata Değerleri.....	64
Tablo 15 Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara İlişkin ANOVA Sonuçları.....	65

Tablo 16 Uygulama Yapılan İlçelere Göre Öğrencilerin Denetim Odaklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	65
Tablo 17 Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeylerinin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara İlişkin ANOVA Sonuçları .....	66
Tablo 18 Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Denetim Odağı Düzeyleri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	67
Tablo 19 Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Dağılımları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri .....	68
Tablo 20 Uygulama Yapılan İlçelerdeki okullara Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	70
Tablo 21 Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	70
Tablo 22 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri.....	73
Tablo 23 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p değerleri.....	73
Tablo 24 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri.....	74
Tablo 25 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri .....	74
Tablo 26 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 27 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri...	75
Tablo 28 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 29 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları, Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	76
Tablo 30 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Akademik Başarı Ortalamaları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	77

Tablo 31 Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yer İle Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	77
Tablo 32 Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p değerleri.....	78
Tablo 33 Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı, Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p değerleri.....	79
Tablo 34 Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı, Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri.....	79
Tablo 35 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	80
Tablo 36 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 37 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı, Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri.....	81
Tablo 38 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Denetim Odağına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 39 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	82
Tablo 40 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarıları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 41 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları .....	83
Tablo 42 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	84
Tablo 43 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 44 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri .....	85

Tablo 45 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Denetim Odağı İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 46 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları .....	86
Tablo 47 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	87
Tablo 48 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 49 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	88
Tablo 50 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerisi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri .....	89
Tablo 51 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 52 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	90
Tablo 53 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Denetim Odağına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 54 Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	91
Tablo 55 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri .....	92
Tablo 56 Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Akademik Başarılarına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 57 Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 58 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	93

Tablo 59 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 60 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	94
Tablo 61 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 62 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	96
Tablo 63 Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 64 Öğrencilerin Annelerin Sahip Oldukları Meslekler İle Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 65 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	98
Tablo 66 Öğrencilerin Babaların Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 67 Öğrencilerin Babaların Sahip Oldukları Meslekler İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	99
Tablo 68 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Dağılımları, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	100
Tablo 69 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine göre Denetim Odağı için Yapılan ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 70 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları, Akademik Başarı Düzeyleri Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	101
Tablo 71 Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Akademik Başarıları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 72 Öğrencilerin Babaların Sahip Oldukları Meslekler İle Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	102

Tablo 73 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	103
Tablo 74 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 75 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamli Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	104
Tablo 76 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	104
Tablo 77 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 78 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamli Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	105
Tablo 79 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	105
Tablo 80 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 81 Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamli Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları.....	107
Tablo 82 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	108
Tablo 83 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 84 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımları, Denetim Odağı Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri.....	109
Tablo 85 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 86 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	110
Tablo 87 Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Akademik Başarıları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 88 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata	

Değerleri.....	111
Tablo 89 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 90 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	112
Tablo 91 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri.....	113
Tablo 92 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	113
Tablo 93 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri.....	114
Tablo 94 Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 95 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	115
Tablo 96 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 97 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	116
Tablo 98 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	116
Tablo 99 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine İlişkin Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	117
Tablo 100 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeyleri İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	117
Tablo 101 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	118
Tablo 102 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine İlişkin Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	118



Tablo 103 Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları.....119

Tablo 104 Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeyleri ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....120

## ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1 .....23

## ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki İzmir il örneklemini içinde incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenlere göre problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2004 - 2005 öğretim yılında İzmir ilinin metropol ilçelerinde ilköğretim 8. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise random yoluyla her ilçeyi temsil edecek ikişer okul belirlenerek oluşturulmuştur. Örnekleme, seçilen 14 ilköğretim okuluna devam eden 8. sınıf öğrencilerinden 231'i (%53,2) erkek ve 203'ü (%46,8) kız olmak üzere toplam 434 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak, P.P. Heppner ve C.H. Peterson (1982) tarafından geliştirilen PÇE (Problem Çözme Envanteri), S. Nowicki ve B.A. Strickland (1973) tarafından geliştirilen LOC (Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine dair bilgileri içeren Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde “SPSS 11.0 For Windows” paket programı kullanılarak bilgisayarda değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t ve F testi istatistikleri kullanılmıştır. Grup ortalamalarının anlamlı ( $p<0,05$ ) olduğu durumlarda LSD ve Scheffe Testi uygulanarak, hangi gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Temel amaç olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere Korelasyon istatistiki işlemleri yapılmış ve p değerine bakılarak ilişkinin özelliği ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak; öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ve cinsiyet arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak; öğrencilerinin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer ile akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile akademik başarı düzeyleri arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin sosyo ekonomik durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür.
11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; algıladıkları öğretmen tutumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendi başarı algıları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür.
14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ( $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki ve problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde ( $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

## ABSTRACT

In this research; the relationship between academical achievements, locus of control and problem solving skills of primary school eighth class students has been analyzed in İzmir city sample. Also, in this study ; the significant differences between their academical achievements, locus of control and problem solving skills of students is determined according to their personal features and family variants. The universe of the research is constituted by primary school 8.th class students which study in the metropolitan counties of city of İzmir; in 2004-2005 academic year. The sample is formed by determining two representative schools for each county by random. The sample has n=434 chosen students of n=231 (% 53,2) boys and n=203 (% 46,8) girls from the eighth class of primary school.

In research; PSI (Problem Solving Inventory) developed by P. P. Heppner and C. H. Peterson (1982), LOC (Nowicki-Strickland Locus Of Control Scale) developed by S. Nowicki and B. A. Strickland (1973) and Students Inquiry Form which includes the personal and family features of students and prepared by the researcher are used as measuring equipments. The data analyses are evaluated by using “SPSS 11.0 For Windows” package programme in computer. One- side variant analyses (ANOVA), t and F test statistics are used. LSD, Scheffe tests are applied in conditions that group averages ( $p < 0,05$ ) are significant and the groups which have significant differences are determined.

The statistical procedures of Correlation are processed to determine the basic purpose that if there's a relation or not between students' problem solving skills, locus of control and academical achievements and by considering the ( $p$ ) worth, the characteristic of the relation is defined.

The diagnosis of the research results are:

- 1- A significant discrepancy ( $p < 0,05$ ) is observed between the primary eighth class students' schools they are educating in and their locus of control or academic achievements. But, no significant discrepancy is observed between the school they are educating in and their problem solving skills.
- 2- A significant discrepancy ( $p < 0,05$ ) is observed between the primary eighth class students' demographics and problem solving skills or academic

achievements. But no significant discrepancy is observed ( $p>0,05$ ) between their locus of control and demographics.

- 3- No significant discrepancy is observed ( $p>0,05$ ) between primary eighth class students' longest-term living places with their problem solving skills and locus of controls. But; a significant discrepancy is ( $p<0,05$ ) observed between the students' longest-term living places and academical achievements.
- 4- A significant discrepancy ( $p<0,05$ ) is observed between the situation that the students' parents being divorced or together and problem solving skills or academical achievements. But, a significant discrepancy ( $p>0,05$ ) is observed between the situation of students' parents being divorced or together and their locus of controls.
- 5- A significant discrepancy ( $p<0,05$ ) is observed between the primary eighth class students' mother education levels and academical achievements. But no significant discrepancy ( $p>0,05$ ) is observed between students' mother education levels and problem solving skills or locus of controls.
- 6- A significant discrepancy ( $p<0,05$ ) is observed between the primary eighth class students father education levels and locus of controls or academical achievements. But; no significant discrepancy ( $p>0,05$ ) is observed between the students' father education levels and problem solving skills.
- 7- A significant discrepancy is observed ( $p<0,05$ ) between the primary eighth class students' socio-economic situations and locus of controls or academical achievements. But; no significant discrepancy( $p>0,05$ ). is observed between the students' socio-economic situations and problem solving skills.
- 8- No significant discrepancy ( $p>0,05$ ) is observed between the primary eighth class students' mother carrier groups and problem solving skills or locus of controls. But; a significant discrepancy is observed ( $p<0,05$ ) between students' mother carrier groups and academical achievements.
- 9- A significant discrepancy is observed ( $p<0,05$ ) between the primary eighth class students' father carrier groups and problem solving skills and academical achievements. But; no significant discrepancy ( $p>0,05$ ) is observed between students' father carrier groups and locus of controls.

- 10- For primary eighth class students, a significant discrepancy ( $p < 0,05$ ) is observed between their self-perceived mother attitudes and problem solving skills, locus of controls or academical achievements.
- 11- For primary eighth class students, no significant discrepancy ( $p > 0,05$ ) is observed between self-perceived father attitudes and problem solving skills, locus of controls or academical achievements.
- 12- For primary eighth class students, a significant discrepancy ( $p < 0,05$ ) is observed between their self-perceived teacher attitudes and problem solving skills. But; no significant discrepancy ( $p > 0,05$ ) is observed between their perceived teacher attitudes and locus of controls or academical achievements.
- 13- For primary eighth class students, a significant discrepancy is observed ( $p < 0,05$ ) between their own achievement percievevements and problem solving skills, locus of controls and academical achievements.
- 14- For primary eighth class students , a positive relation is observed ( $p < 0,01$ ) between their problem solving skills and locus of controls, where a negative relation is observed ( $p > 0,01$ ) between their problem solving skills, locus of controls and academical achievements.

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamlarını sürdürürken her dönemde farklı engellerle karşılaşabilirler. Birey uyum sağlamak için de bir şekilde bu engelle ya da sorunla baş etme yönetimi geliştirir. Yaşadığı gelişim dönemine göre bu problemler ve bunlarla baş etme yöntemleri değişebilir. İlköğretim dönemi sonlarında başlayan ergenlik dönemi içinde bu durum aynıdır.

Ergenlik, yüzleşilmesi gereken temel görevler olarak eğitim, olgunlaşma ve beklemeyi içeren bir dönemdir. Çocuk ailenin gözetimine ve korumasının güvenliğine daha az gereksinim duymaya başladığı zaman, fizyolojik ve hormonal gelişim yetişkin düzeyine yaklaştığında ve fizyolojik olgunluk çocuğu toplumda sorumluluk yüklenme yönünde zorladığında ergenlik başlamıştır (Adams, 1995).

İlköğretim ise 6 -14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Eğitim sistemimizin temel taşı olan ilköğretimde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmelerini için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Fidan ve Erden, 1997; 214).

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda kişiler arası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılacak yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullarımızdaki sorunların büyük çoğunluğu, geleneklerimize uzun yıllar önce yerleşen ve kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen güç kullanarak sorun çözme yöntemi ile çözülmektedir (Kenç, 2004; s.220).

Oğuzkan' a göre problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır. Bu yönelme kişinin yaşantılarıyla doğru orantılı olarak şekillenir. Yetişkinlikte yapılacak davranışların temelleri atılmaya başlar. Öğrenilen davranışlar, çevresel etkenler, şans, talih gibi her türlü düşünce yaptıklarımızı ve yapacaklarımızı etkilemektedir. Giderilmek istenen her güçlük, bir problemdir (Karasar, 1991, s.54).



Enç (1982), problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri şöyle sıralar:

- 1- Bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi
- 2- Bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar
- 3- Güdülenme
- 4- Bireyin yetiştiği sosyo- kültürel çevre
- 5- Alınan eğitim ve öğretim.

Bireyin problem çözmeye becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi için yukarıda belirtilen ilk iki özellik bireyle ilgilidir. Bu da kişiliği ön plana çıkarır. Bireyin davranışları hakkındaki beklentileri onun davranışlarına yön verir, içsel ya da dışsal kontrol kaynağı önem taşımaktadır (Enç 1982).

Denetim odağı, Rotter'in sosyal öğrenme kuramının yapı taşıdır. Denetim odağı bireylerin kendi davranışları hakkındaki inançlarıdır. Gardner ve Warren'a (1978) göre denetim odağı, bireyin kendi davranışlarının sonucu olarak bireysel sorumluluğu kabul etme dereceleridir. Birey başına gelenlerin kendi davranışları sonucunda olduğunu kabul etmesi içsel denetim, diğer taraftan talih, şans, kader ya da başkaları tarafından olduğuna inanması ise dışsal denetim olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1997).

Bireylerin içten ya da dıştan denetimli olmaları onların davranışlarını da etkiler. Araştırmalarda bu iki insan tipinin özelliklerini ortaya koyan bulgular da elde edilmiştir. İçsel denetim odağına sahip olan öğrencilerin dışsal denetim odağına sahip olan öğrencilere göre başarılı olmak ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalıştığı ve kendi davranışlarının sorumluluğunu aldığı görülmektedir (Tseng, 1970).

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç, önem, problem cümlesi, alt problemler, hipotezler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir.

## **1.2. Problem Durumu**

İlgili literatürler incelendiğinde genel olarak bu araştırma konusunun üniversite, lise öğrencileri ve yetişkinler üzerinde daha sık incelendiği görülmüştür. İlköğretim öğrencileri ile ilgili problem çözmeye becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarı ilişkisini birlikte ele alan çalışmalara fazla rastlanmamıştır.

Gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreç içinde belli dönemlerde bireylerin kazanmaları gereken beceriler, özellikler ve davranışlar bulunmaktadır. Bu beceri, özellik ve davranış kümelerini gelişim görevleri olarak isimlendiren Havinghurst, bunları değişik yaşam dönemlerine göre öbeklemiştir. Bir ergen, bedenini kabul etmeyi, uygun bir toplumsal role ulaşmayı, yaşlılarıyla olgun ilişkiler kurmayı, duygusal ve ekonomik bağımsızlığı gerçekleştirmeyi, evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmayı içeren bir takım gelişim görevleriyle karşı karşıya gelir (Onur, 1995; 437).

Yaşamın her alanında ve kişiler arasında sayılamayacak kadar çok ve çeşitli nedenle sorun ortaya çıkabilir (Crawford ve Bodine, 1996; Öğülmüş, 2001; s.14).

Problem çözme çocukluktan itibaren öğrenilmekte, okul yıllarında problem çözme becerileri geliştirilmektedir (Miller ve Nunn, 2003; Bozkurt ve ark., 2004; s.1376'daki alıntı).

Her bireyin probleme çözüm yaklaşımı farklılık göstermektedir. Etkili çözümler bulan ve bunu yaşamına katan bireylerin daha başarılı ve yaşama uyum sağlayan bireyler olduğu görülmektedir. Eğer bir insan, sorun çözme yeterliğine kavuşmamış ise küçük sorunlarını çözmede bile başkalarının yardımına gereksinim duyar. Bu durum öğrencilerde daha çok görülür (Başaran, 1994, s.116).

Karasar (1994) bireyin karşılaştığı problemleri çözmede, değişik bilgi kaynaklarından yararlandığını; Bunların genellikle önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleri ve bilim olduğunu belirtir. Slovin ve arkadaşları (1992), alkoliklerin özellikle insanlar arası ilişkilerle ilgili sorunları çözmede başarısız olduklarına dikkati çekerek, alkolik çocuklarının durumu "değiştirilemez" olarak algılamalarından değil, problem çözme yollarını ailelerinden öğrenememiş olmalarından kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Tuğrul, 1994; Nadir, 2002; s.22-23).

Bir öğrencinin problem çözme başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985; Karataş ve Güven, 2003; s.2).

Spivak ve Shure adlı Philadelphialı psikologlar tarafından 1970'lerin ilk yıllarında başlatılan bir çalışmayla bu zamandan sonra yirmi beş yıldan uzun süren klinik araştırmalarla, Ben Sorun Çözebilirim-BSC (I Can Problem Solve-ICPS)

programı, fevri davranan 3 ve 4 yaşındaki çocuklara bile sorunlarını büyütme yerine, gidermenin öğretilebileceğini kanıtlamıştır. *BSÇ* eğitimi alan çocuklar fevri, duyarsız, saldırgan ya da antisosyal davranışlara daha az eğilimli olmanın yanı sıra, öğrenim hayatlarında daha fazla başarı sağlamışlardır (Shapiro, 2000, 136; Kenç, 2004; 225- 226).

Rotter'a göre insan hayatına etki edebilen yaşam denetimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Ancak, dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışlarını etkilemektedir. İnsanlar pekiştireci iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere iki şekilde algılar. Dış denetim odaklı insanlar, kendi durumlarını değiştirmek veya iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler. İç denetim odaklı insanların hayatta daha başarılı olduğu araştırmalarda görüldüğünden; eğitimde bireysel gelişim amaçlarından biride iç denetim odaklı insanlar yetiştirmek olmalıdır (Yeşilyaprak, 2005; s. 201).

Araştırmacılara göre içten ve dıştan denetimli bireyler bazı özellikler bakımından birbirinden ayrılmaktadırlar. Buna göre içten denetimliler, dıştan denetimlilere göre (Dönmez, 1984, Kaval, 2001; 14);

1. Amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler,
2. Daha yaratıcıdır,
3. Kişiler arası ilişkilerde daha rahat ve başarılıdır,
4. Akademik açıdan daha başarılıdır.

Denetim odağı, hayat boyunca onu değiştirebilecek veya geliştirebilecek her türlü etkiye açıktır. Akran ilişkileri, meslek ilişkileri, evlilik ya da arkadaş ilişkileri bireyin denetim odağını etkileyebilir (Swick, Graves, 1986; s.44, Kaval, 2001; s. 15).

Son zamanlarda okullarda ve çevrede yaşanan şiddet olaylarındaki artış da bireylerin problemlere getirdiği olumsuz çözüm yollarını göstermektedir. Problem çözme becerisi, içten denetimlilik öğrenilen bir davranış olduğu için bireyin bu becerileri öğrenme biçimi yaşam tarzını da etkilemektedir. Bu nedenle bu araştırmada ergenlik çağına yeni girmiş öğrencilerin problem çözme becerilerinde kendilerini yetersiz ya da yeterli algılamaları, içten ya da dıştan denetimli olmaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin ve bazı etkenlerle arasındaki farklılıkların incelenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

## 1.2.Amaç ve Önem

### Amaç

Bu araştırmanın temel amacı İzmir il örnekleme içinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın diğer bir amacı da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları ile bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Bireysel özellikler ve ailelerine ilişkin değişkenler olarak öğrencilerin okulları, cinsiyetleri, yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer, anne ve babalarının birlikte ya da ayrı olmaları, eğitim durumları, sosyo-ekonomik durumları, anne ve babalarının sahip oldukları meslek grupları, algıladıkları anne, baba ve öğretmen tutumları, sınıf içinde kendilerini başarılı algılama düzeyleri değerlendirilmiştir.

### Önem:

İnsan gelişimi çok yönlü ve karmaşık bir süreci kapsar. Bu çok yönlü ve karmaşık süreç içinde belli beceriler, tutumlar ve değerler oluşur. Bu kazanımlar sırasında gerek çevresel gerekse kalıtsal etkenler ön planda olmaktadır. Bu etkenler doğrultusunda birey kişilik özelliklerini kazanır. Bireyin yaşamındaki deneyimlerin sonucunda kişisel özellikleri şekillenir.

İlköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilere lise eğitimi için gerekli olan temel bilgi, beceri ve yetenekler kazandırılmak amaç edinilmiş olup, öğrencinin hayata hazır duruma gelmesi için soyut düşünebilmesi, kararlarını vermede kendini etkin hissetmesi, etkili problem çözmede kendini yeterli hissetmesi, ilgilerini, yeteneklerini tanıması, bilinçlenmesi gerekli olmaktadır. Okulda verilen eğitimin başarısı için aile içindeki eğitimle tutarlı olması gereklidir (Fidan ve Erden, 1998; s. 212- 218).

Ergenlik dönemi bazı önemli özelliklerin kazanıldığı birey için en önemli dönemlerden biridir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul ettiğimiz bu evre bireyde birçok probleme neden olabilir. Bu dönemde ergen günlük yaşamla ilgili çözmek zorunda kalacağı pek çok problemle karşılaşır. Bu problemleri çözmek için de bunlara kendine göre çözüm yolları bulması gerekmektedir. Bu çözüm

yollarını ararken onların davranışlarını denetleyen, bu davranışları nasıl algıladıkları veya yorumladıkları ön plana çıkmaktadır. Birey, yaşamını denetleyen olayları, kendi davranışları ve çabaları sonucu olarak veya şans, kader gibi kendi davranışın ötesinde yorumlamaktadır (Özsoy, 2002).

Bu araştırma yukarıda belirtilenler doğrultusunda ilköğretim döneminde kazandırılan beceriler ele alındığında bireyin sosyal uyum sağlaması için yapılabilecekler açısından önem taşımaktadır. Problem çözme becerisinin kendini daha etkin algılayan ve içten denetimli öğrencilerin geleceğin başarılı bireyleri olması yönünde nelerin etkili olduğu konusunda bize ipuçları vereceği düşünülmektedir. Ayrıca son günlerde okullarda şiddet olaylarının görülme sıklığı ve bu eylemlerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu konularla ilgili yapılmış ve yapılacak çalışmaların önemi artmaktadır.

Öğrencilerin, problem çözme beceri algıları, denetim odakları düzeyi ve akademik başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi çocuklara yaklaşım biçimlerinin belirlenmesine fayda sağlayacaktır. Ergenlik ve erinlik döneminde öğrencilerin olaylar karşısında göstereceği tutum ve becerilerini etkileyen etmenlerin de belirlenmesine yardımcı olacaktır. Temel bilgi ve beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanılmasında büyük öneme sahip olan ilköğretim dönemindeki öğrencilerle yapılan bu çalışma sonuçları daha sonraki eğitim öğretim basamakları için ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamada öğretmenlere yararlı ön bilgiler oluşturacaktır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Temel problem cümlesi İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Buna bağlı olarak diğer problem cümlesi İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları ile bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### 1. 4. Alt Problemler

Problemin çözümü için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullar ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yerler ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde kendilerini başarılı algılamaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5. Hipotezler**

Yukarıda belirtilen alt problemlere ilişkin hipotezler belirlenerek doğrulukları test edilmiştir.

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde kendilerini başarılı algılamaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.



### 1.6. Sayıtlılar

1. Bu araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verilen envanterleri içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırdıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma örneklemini, İzmir il sınırları içinde bulunan Bornova, Balçova, Buca, Konak, Çiğli, Narlıdere, Karşıyaka ilçelerindeki MEB'e bağlı toplam 14 ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 434 (n=434) öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, 2004 -2005 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada akademik başarı ölçütü, envanterlerin uygulandığı 2004- 2005 eğitim öğretim döneminin sonunda aldıkları ağırlıklı yılsonu başarı ortalamalarıdır.
4. Bu araştırmada akademik başarı ölçütlerine uygulama yapılan okullardan birinde okula hırsız girmesi ve verilerin kaybolması nedeniyle ulaşılamamıştır. Akademik başarı ölçütleri toplam 404 (n=404) öğrenci için değerlendirilmiştir.
5. Bu araştırmada kullanılan bireysel ve ailesel değişkenler öğrencilerin verdikleri bilgilerle sınırlıdır.
6. Bu araştırmada öğrencilerin denetim odağı düzeyleri S. Nowicki ve B.A. Strickland (1973) tarafından geliştirilen Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
7. Bu araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri P.P. Heppner ve C.H. Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Nail şahin, Nesrin H. şahin ve Paul Heppner (1993) tarafından uyarlanan Problem Çözme Envanterinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
8. Bu araştırmada elde edilen tüm bulgular, öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Ergenlik Çağı:** Kızlarda ortalama 10- 12, erkeklerde 12- 14 yaşları arasında başlayan biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1999).

UNESCO, ergenlik dönemini 15- 25 yaş dilimleri arasında göstermektedir. Bu dönem ülkemizde, kızlarda ortalama olarak 10- 12, erkeklerde 12- 14 yaşları arasında başlar ve ergenlik dönemini gençlik çağı olarak, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insan olarak tanımlar (Kulaksızoğlu,1999).

**Problem Çözme :** Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmektir (Heppner,1982).

D'Zurilla ve Goldfried'a göre (1971) problem çözme, problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili çözüm seçeneklerinin oluşturulduğu ve bu seçenekler arasından en etkili olacağı varsayılan seçeneği seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.

**Denetim Odağı (Kontrol Odağı):** Rotter tarafından "kişinin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları; kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimi" olarak tanımlanır (Dönmez, 1986).

Rotter'a göre kontrol odağı (Denetim Odağı) bireyin belli bir davranışını belli bir pekiştirecin izleyeceğine dair ortaya çıkmış bir beklentisinin güçlenmesi sonucunda oluşmaktadır (Rotter, 1996; 1975; 1990; Dağ, 2002; s. 77-90)

**İçsel Kontrol Odağı:** Bireyin olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrolü altında ve kendi davranışının bir fonksiyonu olarak algıladığını gösterir (Strickland, 1989).

**Dışsal kontrol Odağı:** Olayların bireyin olumlu ya da olumsuz kendi davranışına bağlı olmadan meydana geldiğini, bu nedenle kişisel kontrolünün dışında olarak algıladığını ifade eder (Strickland, 1989).

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin 2004 – 2005 eğitim öğretim yılı sonunda aldıkları ağırlıklı yılsonu başarı ortalamalarıdır.

**1.9. Kısaltmalar**

1. **PÇE:** Problem Çözme Envanteri
2. **PÇB:** Problem Çözme Becerisi
3. **MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
4. **LOC:** Denetim Odağı
5. **ss:** Standart Sapma
6. **sh:** Standart Hata
7. **İÖO:** İlköğretim Okulu
8. **GA:** Gruplar arası
9. **Gİ:** Gruplar içi
10. **mez. :** Mezun
11. **K.yaka:** Karşyaka
12. **sd:** Serbestlik Derecesi
13.  $\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama
14. **n:** eleman sayısı
15. **SED:** Sosyo Ekonomik Durum
16. **BŞÇ:** Ben Sorun Çözebilirim

## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Ergenlik ve Ergenlik Dönemi

“Ergen” sözcüğü Batı literatüründe “adolescent” karşılığı olarak kullanılmıştır. Latince büyüme, olgunlaşmak anlamında kullanılan “adolescere” fiilinin kökünden gelmekte olan bu sözcük, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir; günümüzde, bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olarak da tanımlanabilmektedir. Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1999: 277).

Ergenlik dönemi çocukluktan çıkıp, yetişkinliğe adım atmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanıldığı, kendine özgü özellikleri ve sorunları olan bir geçiş dönemidir (Bulut, 2002; 84). İnsan gelişiminin bir evresi olarak “ergenlik dönemi” ele alındığında, ilk incelenmesi gereken konu, ergenlik ile “erlilik” evrelerinin arasındaki farklılığı belirlemektir. Erillik dönemi, cinsel organların olgunlaştıkları sırada oldukça kısa süren fizyolojik değişiklikler evresi olarak görülür. Ergenlik ise çocuklukla yetişkinlik arasında, kabaca on iki ile yirmi iki yaşlar arasındaki yıllara denk düşen ve oldukça modern ve öncelikle batıya özgü bir olgu olarak ortaya çıkan bir dönemdir (Onur, 1995; 437).

Ergenlikle başlayan hızlı büyüme, gençlik çağının sonunda bedensel, cinsel ve ruhsal olgunlukla biter. İlk ergenlik belirtileriyle başlayan gençlik çağı büyümenin durmasına kadar sürer ve 12- 21 yaş arasındadır (Akboy, 2000; s.37). Değişim ve yenilikler yeni seçimleri ve bunun doğal sonucu olarak açmazları ve çatışmayı beraberinde getirmekte, sonuçta bireyin yaşamında yeni problemler olarak ortaya çıkabilmektedir (Özbay, 2002).

Ergenlik ve delikanlılık çağındaki hızlı büyüme, cinsel dürtü artışı, kimliğin henüz tam olgunlaşmamış olması ve toplumdaki yerin henüz tam kesinleşmemesi, aileye bağımlılığın sürmesi gibi etkenlerle bu çağ, sorunlarla yüklü çalkantılı bir dönemdir. Anne babaya bağımlılıktan kurtulma, cinsel kimliğini kabullenme, toplumsal yerini arama ve bir mesleğe yönelme çabalarının gösterildiği sekiz ile on yıl arasında değişen bir çağdır (Öztürk, 1995).

Gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde belli dönemlerde bireylerin kazanmaları gereken beceriler, özellikler ve davranışlar bulunmaktadır. Gelişim görevleri olarak isimlendirilen bu beceri, özellik ve davranış kümelerini Havighurst değişik yaşam dönemlerine göre öbeklemiştir. Bir ergen, bedenini kabul etmeyi, uygun bir toplumsal role ulaşmayı, yaşlılarıyla olgun ilişkiler kurmayı, duygusal ve ekonomik bağımsızlığı gerçekleştirmeyi, evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmayı içeren bir takım gelişim görevleriyle karşı karşıya gelir (Onur, 1995; 437).

Havighurst'a göre bireyin gerçekleştirmesi beklenen ergenlik dönemi gelişim görevleri şunlardır (Yeşilyaprak, 2005; s. 44):

- Bedensel özelliklerini kabul edip, etkili biçimde kullanır. Beden imajıyla barışık olmak ergenlikteki fiziksel değişiklikleri kabul etmek açısından önemlidir.
- Aile içinde duygusal bağımsızlığını kazanır. Aileye ayrıntılı bilgi vermek veya önceden izin almak gibi davranışlarda bulunmak istemez.
- Mesleğine karar verir ve buna hazırlanır. Ne olacağına, hangi alana veya hangi üniversiteye gideceğine karar verir. Bu kararlarının ön hazırlıklarını gerçekleştirir.
- Erkeksi veya kadınsı toplumsal rolü gerçekleştirir. Cinsiyet rolü olarak toplumun attığı değerler doğrultusunda bir sosyal rolü benimser.
- Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanır. Karşı cinsle olgun ilişkiler geliştirip, ailesi içinde duygusal bağımsızlığını kazanan genç kendi geleceğini, kuracağı aileyi düşünmeye başlar.
- Toplumsal temelde sorumlu bir davranış kazanmak ister. Gençler yetişkinlerin dünyası içerisinde bulunmak ve sorumluluk almak isterler.
- Değerleri oluşur ve ahlak sistemi gelişir. İdeolojilere duyarlıdır. Kendi değer sistemine uygun yönelimlerde bulunur.

Ergenlik dönemi insan gelişimindeki en hızlı iki büyüme evresinden birini oluşturur. Ergende bu dönemde bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda h 15 gelişimler ve değişimler yaşanır. Ergenin bedensel gelişimi dendiğinde, beden yapısıyla ilgili olarak en önemli gelişmeler, boy ve ağırlık artışıyla kas ve iskelet gelişimi, iç salgı sistemindeki gelişim ve çeşitli organlarda görülen büyümedir.

Bilişsel gelişim de ise 11 yaşından sonra başlayan ve mantıksal düşünmenin yetişkinler düzeyine erişmeye başlar. Ergenin duygusal dünyasındaki bazı çelişkilerin olması, “gence hiçbir şey anlatamadığımız için anlatma çabasının yoğun olarak sürdürülme”, bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme ama ona dayanma, endişe gibi duygusal tepkilerin yoğunluğu duygusal gelişim dönemini gösterir. Toplum içinde saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olma gereksinimi de sosyal alanda gelişimini ifade etmektedir (Yavuzer, 1999; s.277- 295).

### **2.1.1. Ergenlik Dönemi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Birçok araştırmacı ergenlik döneminde meydana gelen değişimleri ve yaşananları belli kuramlar altında inceleyerek açıklamıştır. Bazı kuramcılara göre ergenlik dönemi şu şekilde açıklanmaktadır.

#### **G. Stanley Hall’un Kuramı**

Hall, psikolojiye ergenlik dönemi kavramını kazandırmış ünlü bir bilim adamıdır. Hall, çocukluk ve ergenlik arası birey gelişiminin başlıca prensiplerini incelemiştir. Ergenlik dönemini, insanlığın vahşilik ve uygarlık arası evresinin bir özümsemesi olarak düşünmektedir. Bu ergenlik, çocuklukla yetişkinlik dönemi arasında çok önemli bir geçiş dönemi olarak görülmüştür. Ergenlik çağındaki gencin yabanilikle uygarlık arasında bir yerde olduğuna inanan Hall, ergenliği bir stres ve fırtınalar dönemi olarak nitelendirmiştir (Kulaksızoğlu, 1999;19).

#### **Psikoanalitik Kuram**

Psikoanalitik kuram temel olarak insanın erken gelişim(çocukluk) dönemi ile ilgilendi ve ergenliğe ikinci derecede önem verdi. Bu kuramın kurucusu Sigmund Freud insan yavrusunu cinsel dürtülerden oluşan bir yumak olarak görmektedir. Bu dürtüler bir psikoseksüel evreler serisi halinde ortaya çıkar bu evrelerin ilki oral evre, ikincisi anal evre, üçüncüsü fallik dönem, gizil dönem ve ergenlik dönemidir. Freud’a göre buluş dönemi gerginlikleriyle meydana gelen fizyolojik değişimler ve ergenlik çağında gencin cinselliğe karşı geliştirdiği savunma mekanizmaları sonucu ortaya stresli ve fırtınalı bir devre çıkar. Freud’un erken çocukluktaki çelişkilerin buluşta ortaya çıktığı konusunda varsayımı vardır (Kulaksızoğlu, 1999;21).

Sigmund Freud'un Kızı olan Anna Freud ergenlikle ilgili bir takım çalışmalar yapmıştır. A. Freud, erken çocuklukla geçirilen tecrübelerin ergenlikten çok yetişkin kişiliği üzerinde etken olduğuna inanmakla birlikte ergenliğin bazı uyum sağlama çabalarıyla geçirilen bir dönem olduğunu düşünmektedir. Ergenlik döneminde tartışılmaktan hoşlanılan din, özgür düşünce, otoriteye bağlılık, devrim... gibi felsefi konular aslında şekil değiştirmiş ve zihinsel bir platforma çekilmiş olarak kendi iç gelişmelerini yansıtmaktadır (Kulaksızoğlu, 1999;24).

### **Bilişsel-Gelişim Kuramı**

Piaget daha çok bireyin algılama ve düşünüş tarzını kapsayan bilişsel gelişim ile ilgilenmiş ve onun kuramsal yaklaşımı, bilişsel-gelişim kuramı olarak bilinir (Cüceloğlu, 1997; 338). İnsandaki bilişsel gelişim, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsar (Yeşilyaprak, 2005; 78).

Ergenlik döneminde zihinsel yetenekler de değişimler yaşanır. Ergenlerin tüm düşünme süreçleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. Piaget (1969) soyut işlem düşüncesini şöyle nitelemiştir: "... somut olandan, burada olmayana ve geleceğe yönelik ilgi doğrultusunda kurtulma. Bu, büyük düşüncelerin ve kuramların başlamasının çağı, aynı zamanda şimdiki gerçekliğe uyum sağlamanın zamanıdır." Piaget hem olgunlaşmanın, hem de öğrenmenin etkisini kabul eder, ancak çocuğun faal olarak sürekli bir etkileşim içinde olmasını temel olarak görür. Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayabilmesi için sürekli çevresiyle etkileşim içinde olması gerekir. Piaget gelişimi birbirini izleyen aşamalardan oluşan bir süreç olarak kabul eder (akt. Onur, 1995; 425).

11 yaşından sonra başlayan ve mantıksal düşünmenin yetişkinler düzeyine eriştiği döneme "soyut işlemler dönem" denir. Çocuk, deneme, yanılma yoluyla doğru çözümü bulduğunda ya da varsayımı doğrulandığında doyum sağlar ( Beard, 1969; Yavuzer, 1999; 284). Bu dönemin temel düşünce özellikleri bir bütünün değişkenlerini birleştirebilme ve ayırabilme ile ergenlik ben merkezliliğidir (Yeşilyaprak, 2005; 95).

Tablo 2.1

## Piaget'in Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri

Dönem	Yaklaşık yaş aralığı	Betimleme
Duyu- Hareket	Doğum – 2 yaş	Bebeğin zekası gitgide daha uyumlu hale gelen duyu- hareket etkileşimlerinde kendini gösterir. Bebek duyu- hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle “bilir” ve “düşünür”.
İşlem Öncesi	2-6 yada 7 yaşlar	Düşünce mantık dışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımlama şimdi olanaklı olsa da, bilgi sistemli biçimde işlenmez.
Somut İşlemler	7-11 yada 12 yaşlar	Çocuklar bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler.
Soyut İşlemler	12 yaş ve üzeri	<b>Ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.</b>

Ergenlerin tüm düşünce sistemleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. Jean Piaget'nin kuramındaki soyut işlemler evresi on bir- on iki yaş dolaylarında başlamakta ve yaklaşık on dört – on beş yaşlarında kararlılık kazanmaktadır. Muuss (1975), eğitimin çocuklarda soyut işlem düşüncesini hızlandırabileceğine inanmaktadır (Onur, 1995; 423).

### Psikososyal Kuram

Erikson (1963-1980) gelişimin aşamalardan oluştuğunu kabul eder, bunu da bireyin sosyal gelişimini temel olarak kabul eder. Bu nedenle kuramının adı “psikososyal kuram” adını almıştır. Her aşamada çocuğun gereksinimleri ve toplumun beklentileri değişir. Erikson, gelişim sürecinin ve bu sürecin bir parçası olarak bireyin bağımsızlık eğilimini ile toplum bireyi denetim altına alma çabasının, ömür boyu sürdüğünü kabul eder. İnsanın doğuştan akılcı bir yaratık olduğu



görüşünde olan Erikson, davranışın şekillenmesinde bireyin içinde yaşadığı kültüre büyük önem vermiştir (Yeşilyaprak, 2005; 121).

**Tablo 2. 2**

<b>Erikson'a göre Normal Gelişimin Sekiz Evresi</b>	
<b>Bunalım</b>	<b>Dönem</b>
Güvene karşı güvensizlik	Bebeklik
Özerkliğe karşı utanç ve kuşku	Küçük çocukluk
Girişkenliğe karşı suçluluk	İlk çocukluk
Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu	Orta çocukluk
<b>Kimliğe karşı rol karışıklığı</b>	<b>Ergenlik</b>
Yakınlığa karşı yalıtılmışlık	Genç Yetişkinlik
Üretkenliğe karşı durgunluk	Orta Yetişkinlik
Bütünlüğe karşı umutsuzluk	İleri yetişkinlik

Erikson'a göre birey gelişimin her evresinde bir psikososyal bunalımla karşılaşır. Her bunalımda biri olumlu diğeri olumsuz iki olası çözüm vardır. Erikson (1968), ergenliğe girişle birlikte ya kimlik'le ya da rol karışıklığı'yla sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerektiği varsayımını geliştirmiştir. Doğru kararları olan ergenler deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklar, Doğru kararları alamayanların ise ergenlik sona erdikçe ve yetişkinlik başladıkça geliştirilerek çeşitli kimliklerle ve oynanacak rollerle ilgili sorularla bunalacaktır (Onur, 1995;452). Ergenlikteki en önemli değişim "kimlik krizi" veya "kimlik karışıklığı" olarak adlandırılan dönemdir (Kulaksızoğlu, 1999; 31-32).

## **2.2. Problem**

"Problem" Latince bir kavramdır. "Problema" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük "Proballo" - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979:403) problem, düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçe'sinde ise, problem kavramına karşılık olarak "sor" kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. "Sorun" kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca

varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001; Güçlü, 2003). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi gerekli güçlüklerdir (Tan, 2001; Özkütük ve ark., 2003: s.2'deki alıntı).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal,1991;167). Bingham'a göre (1998), problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999:149) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar.

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Örneğin sinemaya gitmek istiyorsunuz, fakat şu anda yanınızda yeterli para yok. Bu örnekte amaç sinemaya gitmek, engel para yokluğudur. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilir (Cüceloğlu, 1997; 219).

Problem, bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller ve zorluklardır (Huilt, 1992). Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Öğülmüş, 2001; s. 5):

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

### **2.2.1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi**

Klinik psikoloji ve danışma psikolojisi literatüründe problem çözme terimi yaşamda karşılaşılan güçlükler ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Sosyal problem

çözme, kişiler arası problem çözme, kişilerarası bilişsel problem çözme, kişisel problem çözme ve uygulamalı problem çözme ise kullanılan diğer terimlerdir (D’Zurilla, 1988).

Problem çözmenin değişik tanımları yapılmıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak; Bingham (1998), belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak, Morgan (1999) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir (Güçlü, 2003). Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdükleri hala tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdikleri tepkiler çok farklı olabilmektedir (Heppner, 1978).

Oğuzkan’ a göre problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır ([www.sanalpsikolog.com](http://www.sanalpsikolog.com)). Problem çözme: Problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmek olarak tanımlanabilir. Buna göre problem çözme süreci net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmayı içerir (Altun, 2000). Problem çözme öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve planlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. (Sezgin ve diğerleri, 2001).

Problem çözme becerisi, bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle tüm insanların yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 1997; Mertoğlu ve Öztuna, 2004’teki alıntı).

Problem çözme, bireyin içinde bulunduğu durumu kendi lehine çevirmek ve çevresi ile etkileşimde denge oluşturmak amacıyla iç ve dış taleplere ilişkin

kaynakların değerlendirildiği bilişsel süreçleri ortaya koymasına yönelik davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Aysan,1988). Problem çözmeyi gerçekleştirmeden önce, bireyin problemi kabul etmesi gerekmektedir. Bireyin “ben bir şey yapmadım” şeklinde düşünmesi problemin çözümünü geciktirmektedir ( Raphel, 2003; Bozkurt ve diğer., 2003’deki alıntı). Problem çözme birçok araştırmannın odak noktası olmuştur. Problem çözme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. Birinci görüş problem çözmeye kişinin geçmişi, ikinci görüş ise problem çözmeye kişinin olayı ne oranda algıladığının önemi üzerinde yoğunlaşmıştır (Kılıç Basmacı, 1998).

Problem çözmeye bazı psikologlar tarafından 4 aşama olduğu ileri sürülmüştür. Bu aşamalar (Johnson, 1944; Cüceloğlu, 1997; 219):

- Tanıma (familiarization), ortaya çıkan problemi oluşturan durumu ve engelleri tanıma,
- Üretme (production), değişik çözüm seçenekleri arama, seçenekleri uygulama ve değerlendirme,
- Kuluçka (incubation), uygulamalar çözüm getirmiyorsa, problemi bir yana bırakır, başka şeylerle uğraşılır ve
- Değerlendirme (evaluation), daha sonra probleme yeniden geri dönülür. Yeniden değerlendirme yapar ve çözüme ulaşıncaya kadar aşamalar tekrar tekrar geçilir.

Bireyin gerek günlük yaşantısında gerekse okulda ya da işyerinde karşılaştığı problemlerle baş edebilmesi için tıpkı bilimsel süreçlerde olduğu gibi birtakım basamakları izleyerek çözüme ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Problem çözmeye bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı durumlarda bu basamakların neler olduğu belirtilmiştir. Turgut ve diğerleri (1997), Dewey’e göre problem çözme modelinin bir öğretim yöntemi olarak uygulanması esnasında izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (akt. Mertoğlu ve Öztuna, 2004):

- Problem durumu kişiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlikten doğar.
- Kişi basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar.

- Kişi belirlediği probleme olası çözüm yolları arar, en olası çözümü seçer çözümü hipotezleştirir.
- Kişi en olası çözüm yolunu sınar.
- Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir.
- Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder.
- Uyumlu bir kişi geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar.

Problem çözme bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor etkinlikleri içeren bir süreç olduğundan her araçla bu sürecin uygulanması ve bireylere bu becerilerin kazandırılması olasıdır (Kalaycı, 2001). Gerçekten ister fiziksel ister zihinsel olsun, tüm problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir (Gelbal, 1991, s.167).

Sorunları çözmek için insanlar farklı yöntemlere başvurabilmektedirler. Bilim adamları yaptıkları araştırmalarla farklı sorun çözme modelleri geliştirmişlerdir. Bu modeller aşamalı ve yapılandırılmış olarak temellendirilmiştir. Napier ve Gershenfeld (1993), rasyonel ve mantıksal düşüncenin beynimizin sol yarım küresinden kaynaklandığını, sorun çözmedeki başarıdan da yine bu bölgenin sorumlu olduğunu belirtmektedir. Yapılandırılmış sorun çözme yöntemi her türlü sorunun çözümü için uygulanabilmektedir (Öğülmüş, 2001; s. 47).

Rasyonel sorun çözme modeline göre (Öğülmüş, 2001; s.47):

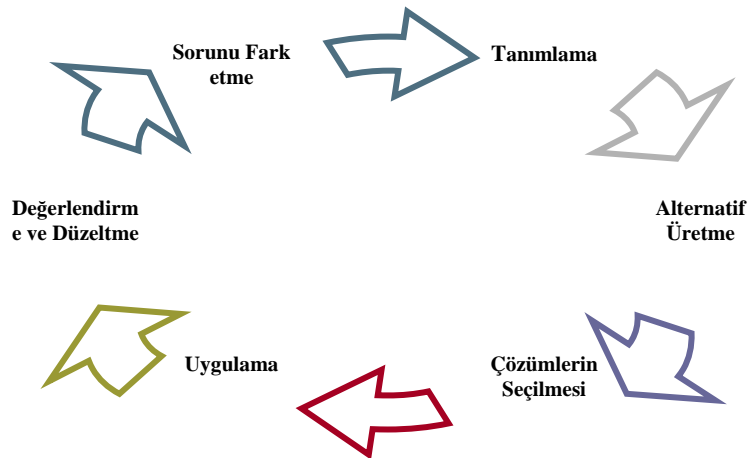
1. **Sorunun fark edilmesi:** ilk aşamadır. Bir güçlük sezilir ya da bir şeylerin yolunda gitmediği fark edilir. Bu sorunlar doğal olarak ya da sistematik incelemeler sonucunda fark edilebilir.
2. **Sorunun Tanımlanması:** sorunun belirtileri fark edilince doğal olarak bazı adımlar atmada ilk basamak sorunun açıklığa kavuşturulması ve kimlerle ya da neyle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Daha sonra sorunun yapısıyla ilgili bilgi, toplanır ve elde edilen yeni bilgilerden de yararlanarak sorun yeniden ifade edilir.
3. **Alternatiflerin üretilmesi:** belli bir sorunun çözümüyle ilgili tüm görüşler ortaya konmalıdır. Eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm

önerisinin serbestçe ortaya konması, daha sonra bunların birleştirilerek geliştirilmesi gerekir. Görüşler ortaya konmadan önce çözümün belirlenmesi kişiyi çok erken bir değerlendirme yapmaya zorlar ve kendi görüşlerini savunmaya iter. Bu aşamada çözümle ilgili farklı çözüm olasılıkları üretilir.

4. **Çözümlerin seçilmesi:** Bu aşamada belirlenen her olası çözüm yollarının güçlü ve zayıf yanlarının dikkatli bir biçimde değerlendirilerek, en uygun çözüme karar verilir.
5. **Uygulama:** seçilen çözümün uygulanabilirliğinin göz önünde bulundurulması gerekir.
6. **Değerlendirme ve Düzeltme:** sonradan oluşabilecek dirençleri aşmak için yeni verileri çözümlenerek gerekli düzeltmeleri yapacak olan bir değerlendirme mekanizması oluşturulması ve sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutmak gerekmektedir.

### Şekil 1

#### Sorun Çözme Süreci (Napier ve Gershenfeld, 1993)



Anderson (1980) öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır. Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin (akt. Taylan,1990).

Kabadayı (1992), problem çözüme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözüme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözüme,

- a) Bilişsel bir özellik ya da davranış,
- b) Duyuşsal özellik,
- c) Bir yöntem bir yaşantıdır.

Heppner 'e (1982) göre problem çözüme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözüme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır.

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözümede kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralarlar:

- 1- Problemleri yeniden yapılandırma:** Birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başa çıkma stratejilerinden yararlanmalıdır.
- 2- Bilişsel rasyonalizasyon:** Daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözüme gücüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili savunma mekanizmaları geliştirerek, sorunlarla başa çıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister.
- 3- Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri:** Danışanların eylemlerini özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir.

Kuzgun'a göre problem çözüme işleminde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi, rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunmaktadır. Bunun yanında problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak muhtemel çözümlerin etkililiğini arttıracaktır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlülüğü gidereceği düşünülen seçenektan başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülmekte ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı şekilde sürdürülmekte, başarısız olduğu zaman ise diğer seçenek uygulamaya konulmaktadır (Kuzgun, 1992; Saracaloğlu ve arkadaşları, 2001; 122). Bir

öğrencinin problem çözme başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985; Karataş ve Güven, 2003; s.2).

### **Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar:**

D’Zurilla ve Goldfried ( 1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bunlar:

- 1) Genel yaklaşım
- 2) Problemin tanımlanması
- 3) Seçeneklerin yaratılması
- 4) Karar verme
- 5) Değerlendirme

Heppner (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur ([www.sanalpsikolog.com](http://www.sanalpsikolog.com)).

- 1) **Genel Yaklaşım:** bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir. Araştırma bulguları yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin daha iyi problem çözücü olduklarını göstermektedir.
- 2) **Problemin tanımlanması:** bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözücülerin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir.
- 3) **Seçeneklerin Oluşturulması:** Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar başarılı problem çözücülerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir. Mantıki olarak eğer birey sorununu bir süre bir



kenara bırakıp, ona daha sonra dönerse, duygusal ve diğer engelleyici uyarcıların etkilerini kaybetmelerinin olası olduğu söylenebilir.

- 4) **Karar Verme:** bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir. Kuzgun'a göre karar verme, bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir. Karar verme olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik davranışları içermektedir.
- 5) **Değerlendirme:** bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “işlemine” devam eder. Değerlendirme, sorun çözümlerinin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir.

Dr. Zurilla'ya (1990) göre problem çözme becerilerinin dört özel hedefi vardır.

1. Problemi tanıma ve formüleleştirme
2. Alternatif çözümlerin oluşturulması
3. Kararların alınması
4. Çözümün yerine getirilmesi ve doğrulanması

Slovkin ve arkadaşları (1992), alkoliklerin özellikle insanlar arası ilişkilerle ilgili sorunları çözümede başarısız olduklarına dikkati çekerek, alkolik çocuklarının durumu “değiştirilemez” olarak algılamalarından değil, problem çözme yollarını ailelerinden öğrenememiş olmalarından kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Tuğrul, 1994; Nadir, 2002: s.22). Shorkey (1995) ana babanın cezalandırma şiddeti ile problem çözme becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuştur (akt. Kılıç Basmacı, 1998). Problem çözme, bireyin demokratik tavır ve tutum

geliştirmesi, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerini geliştirir (Demirel, 1999; Özden, 1999; akt. Güven ve Akyüz, 2001).

Kişiler arasındaki sorunların çözülebilmesi için geliştirilmiş sistematik modeller bulunmaktadır. Bu modellerin özellikle okullarda ve aile içinde öğretilerek kişiler arası sorunları çözmek için yardımcı oldukları düşünülmektedir. Bu modellerden bazıları aşağıda kısaca tanımlanacaktır (Öğülmüş, 2001; 55- 56).

**Mountrose ve 5 aşamalı Sorun Çözme Yöntemi:** Mountrose (2000), sorun çözme sürecinde beş aşamadan oluşan bir sorun çözme modeli önermektedir ve bu modelde duyguların önemi üzerinde durmaktadır. Mountrose'a göre yetişkinler, herhangi bir sorun ortaya çıktığında çocuğa "onu yapma bunu yap" diyerek klasik sorun çözme yöntemine başvururlar. Bu bir davranış değiştirme tekniği olarak bazı durumlarda işe yarasa bile, Mountrose davranışın altında yatan duygu ve düşünce ele alınmadığı için bu yöntemle davranışın yavaş değişeceğini vurgulamaktadır. Mountrose'un da iyi iletişim kurmayı da içeren beş aşamalı bir sorun çözme yöntemi şunlardır (aktaran Öğülmüş, 2001: s. 55-56).

1. **Sorunu tanımlayın:** Çocuğun problemini tanımlayın. Çocuğun anlattıklarını dikkatle dinleyerek, sabırlı ve sakin bir şekilde ne olduğunu sorun.
2. **Duyguları ifade etme:** Problem hakkında çocuğun ne hissettiğini öğrenin.
3. **Olumsuz İnancı bulma:** Çocuğun sahip olduğu, probleme ve sıkıntıya neden olan, problemin temelinde yatan inancı, düşünce sürecini keşfedin. Bu inançlar ya da düşünceler bizi sınırlandırdığı için bunlar değişmedikçe davranışlar da değişmez.
4. **Olumlu İnancı bulma:** Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeyi kullanarak olumsuz düşüncüyü olumluya dönüştürmeye çalışın.
5. **Geleceği Zihinde Canlandırmak:** Çocuğun, yeni yerleştirilen olumlu düşünce sistemiyle sorunu tekrar ele almasını ve gelecekte olabilecekleri zihninde canlandırmasını teşvik edin.

**Haim Ginot ve Olumlu Çocuk Yetiştirme Modeli:** Olumlu çocuk yetiştirme konusunda ilk dönüm noktası, 1965 yılında Haim Ginot tarafından yazılan “Ana Babalar ve Çocuk Arasında” adlı kitapta önerilen modeldir (Shure, 1994, 8). Ginot’un modeli, çocuğa “neleri yapmaması” gerektiğini söyleyerek olumsuz şeyleri vurgulamak yerine, ana babaların çocuğa neleri “yapması” gerektiğini söyleyerek olumlu şeyleri vurgulamalarını önermektedir (Öğülmüş, 2001, 59).

**Paul W. Swets ve Sorun Çözme Modeli:** Swets (1998, 134)’e göre insanlar bazen ateşli tartışmaların ortasında kaldıkları için istedikleri kadar iyi düşünemezler. Bu nedenle hatırlanması kolay olan, sinirli ya da kızgın olduğunda bile akıldan çıkmayacak bir kişiler arası sorun çözme modeline ihtiyaç vardır. Swets modelini daha çok ergen çocuklar ile anne babaları arasındaki kişiler arası sorunların çözümü için önermektedir, ancak birçok farklı kişiler arası sorunun çözümünde de bu modeli kullanmak mümkündür. Model her olası kişiler arası sorun durumunda yapılması gereken şu 4 adımı tanımlamaktadır (Swets, 1998, 135-138: Kenç, 2004, 221’deki alıntı):

1. Sorunu Tanımlamak,
2. Anlaşma Olanağı Aramak,
3. Karşıdakinin Hislerini Anlamaya Çalışmak,
4. Görüşlerini Sakince Bildirmek.

**İlk aşama sorunu tanımlamaktır.** Swets’e göre eğer anlaşmazlıkların gerçek kaynaklarını saptayıp karşıdaki ile anlaşma yolları aranmazsa, onun söylediği şeyleri yanlış anlama olasılığı artacaktır.

**İkinci aşaması, anlaşma olanağı aramaktır.** Swets’e göre normalde her anne baba çocuğunun söyledikleri içinde mutlaka kabul edebileceği bazı noktalar bulabilir, tabi ki onu dinlerse. Anlaştığı alanları kabul ettiğinde, tartışmanın kapsamını daraltmış olur. Böylece ağır sorunlarla baş edebilir hale gelinebilir.

**Üçüncü aşama karşıdakinin hislerini anlamaya çalışmaktır.** Özellikle ergenler için pek az şey kendi hislerinden daha önemlidir. Birisi ergenlerin hislerini

dinlemek için çaba harcadığında, kimliklerinin özü olarak gördükleri şeye saygı gösterilmiş olur. Çoğu durumda, ergenlerin, asıl istedikleri, gerçekten anlaşılmasıdır. Swets'e göre sadece bu aşamaya dikkat ederek birçok anlaşmazlık giderilebilir.

**Dördüncü aşama görüşlerini sakince ifade etmektir.** Burada ki asıl amaç ergenlerin, kendilerinininkinden farklı bir bakış açısının da olabileceğini görmelerine sağlamak ve bu anlaşmazlıkta karşı tarafın rolünün yalnızca onları eleştirmek ya da yanlışlarını düzeltmek değil, ayrıca sorunu çözümü için karşısındakiyle birlikte çalışmaya ikna etmek de olduğunu göstermektedir.

**Thomas Gordon ve Etkili Ana Babalık- Öğretmenlik Eğitimi:** Thomas Gordon tarafından geliştirilen ve 1970 yılında "Etkili Ana Baba Eğitimi" adlı kitapla kitaplaştırılan bu modelde de ana babaların yeni bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştur. Gordon (1999)'a göre "Etkili Ana Baba Eğitimi"nde önerilen yöntemler ve beceriler ile ana babalar, çocukları ile aralarındaki iletişim kanalını iki yönlü açık tutmayı başarabilir ve çocuklarıyla olan çatışmalarının çözümü için öğrenecekleri yeni modeli kullanarak ilişkilerini güçlendirebilirler (Kenç, 2004).

Gordon (1999), sorun çözerken kullanılacak altı basamaktan oluşan bir sistematik model de önermektedir. Bu sistemin basamakları şunlardır:

1. **Basamak:** Sorunu Tanımlama,
2. **Basamak:** Olası Çözümler Üretme,
3. **Basamak:** Çözümleri Değerlendirme,
4. **Basamak:** İçlerinden Herkese Uygun Çözüme Karar Verme,
5. **Basamak:** Kararın Nasıl Uygulanacağını Belirleme,
6. **Basamak:** Çözümün Başarısını Değerlendirme.

**Myrna B. Shure ve "Ben Sorun Çözebilir Modeli" (BSC):** Spivak ve Shure adlı Philadelphialı psikologlar tarafından 1970'lerin ilk yıllarında başlatılmıştır. Bu zamandan sonra yirmi beş yıldan uzun süren klinik araştırmalarla, *Ben Sorun Çözebilir Modeli-BSC (I Can Problem Solve-ICPS)* programı, fevri davranan 3

ve 4 yaşındaki çocuklara bile sorunlarını *büyütmek* yerine, *gidermenin* öğretilbileceğini kanıtlamıştır. Bu model üzerinde yapılan araştırma çalışmaları, okul öncesi döneminde BSC eğitimi alan çocukların anaokuluna devam eden çocuklardan daha az sorunlu olduklarını göstermiştir. BSC eğitimi alan çocuklar fevri, duyarsız, saldırgan ya da antisosyal davranışlara daha az eğilimli olmanın yanı sıra, öğrenim hayatlarında da daha fazla başarı sağlamışlardır (Shapiro, 2000, 136; Kenç, 2004; 225- 226).

### **2.2.2. YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR**

20. yüzyılın başlarından bu yana problem çözme konusundaki araştırmalar devam etmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla bireylere ait problem çözme becerileri, bu becerileri etkileyen etkenler incelenmiş ve bunlara bağlı bazı sistematik modeller geliştirilmiştir. Burada problem çözme becerileri ile ilgili son yıllarda yapılmış bazı araştırma ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stresle başa çıkma kullandıkları başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Yaş faktörünün problem çözme, hayal etme ve kaçınma gibi başa çıkma stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sosyal destek arama davranışının yaş ile anlamlı farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Cinsiyet etkenine bakıldığında ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok problem çözme yöntemlerine başvurdukları, sorunlarını çözmeye çevreden daha çok destek sağladıkları görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha hayalci ve kendilerini daha fazla suçladıkları belirlenmiştir .

D’Zurilla ve Sheedy (1991), kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bireylerin iç denetime sahip olmaları ile etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır (akt. Kılıç Basmacı, 1998).

Tuğrul (1994), araştırmasında alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynaklarını, etkilerini ve stresle başa çıkma yollarını incelemiştir. Sonuca göre, alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynaklarıyla başa çıkarken, diğer

çocuklara kıyasla problemin çözümü yoluna daha az, alinyazısına sığınma ve çaresizliğe daha fazla başvurdukları, benlik ve uyum düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Çam (1995), araştırmasında öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 134 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerilerinin yetişkin ve koruyucu ebeveyn durumlarıyla olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulu çocuk ego durumlarıyla ise olumsuz yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur (akt. Kılıç Basmacı, 1998).

Kılıç Basmacı (1998), araştırmasında üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde birinci sınıfa devam eden, 84'ü kız, 120'si erkek toplam 204 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri ile ana-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrencinin öğrenim gördüğü bölümün özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

Malki, (1998), araştırmasında kontrol odağı ve problem çözme konusunda kendini algılamayla ruh sağlığı arasındaki ilişkileri üniversite öğrencileri üzerinde incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakültelerindeki farklı bölümlerden toplam 327 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kontrol odağı ve problem çözme konusunda kendini algılama, problem çözme konusunda kendini algılama- ruh sağlığı ve kontrol odağı- ruh sağlığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerde dış kontrol odağı eğilimi arttıkça problem çözme becerisinde kendini yetersiz algıladığı ve ruh sağlıklarının bozulduğu görülmüştür.

Ferah (2000), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerini cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya 1998- 1999 eğitim öğretim yılında Kara Harp Okulunda öğrenim gören

512 öğrenci örneklem oluşturmuştur. Araştırmada Türkçe çeviri ve güvenilirlik-geçerlik çalışması Şahin ve Şahin (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Kara harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ve liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Bu sonuç içinde de kız öğrencilerin, akademik başarısı yüksek olanların ve liderlik görevi alan öğrencilerin problemlerine daha sistemli yaklaştıkları ve daha güvenli olup, kaçınan olamayan yaklaşımlar benimsedikleri bulunmuştur.

Saygılı (2000), araştırmasında problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Fen Lisesi, normal lise ve meslek lisesinden toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ile sosyal uyum ve kişisel uyum arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul farklılığı ile problem çözme becerisi, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyi arasında etkileşim bulunmuştur.

Arslan (2001), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada Konya ve Niğde illerindeki MEB'a bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden tesadüfi yolla seçilen 183 öğretmen ile Niğde ve Selçuk üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 351 aday öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyete göre problem çözme beceri düzeyinin öğretmenler için aceleci ve planlı yaklaşım açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin aday öğretmenlere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin okuduğu sınıf değişkenine göre 1. ve 2. sınıfta okuyan aday öğretmenlerin daha olumlu problem çözme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Güven ve Akyüz (2001), 305 öğretmen adayının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bölüm, sınıf ve yaşa göre problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre ise erkekler ile kızlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Terzi (2001:7), araştırmasında ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş

sayılarına göre kişilerarası problem çözme beceri algılarını incelemiştir (akt; Emran, 2005).

Saracaoğlu, Serin, Bozkurt (2001), araştırmalarında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 39 bayan ve 46 erkek olmak üzere toplam 85 lisansüstü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Nadir (2002), yaptığı araştırmasında ergenlerin sahip oldukları benlik imgesinin problem çözme becerilerini ne derecede yordadığının incelenmesini amaçlamıştır. 13- 17 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada örneklemini Akçaabat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Akçaabat Anadolu Lisesi, Trabzon Ticaret Meslek lisesi ve Trabzon İlgi Dershanesi'nden tesadüfî olarak seçilen 385 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 192'si kız, 193'ü erkektir. Araştırma sonucunda ergenlerin cinsiyetlerine göre genel problem çözme becerileri arasında farklılaşma görülmemiş, benlik imgesi üzerinde aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt ölçeklerinde cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Genel problem çözme becerilerini yordamada baş etme gücü, ruh sağlığı, beden imgesi ve aile ilişkileri, benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Batıgün ve Şahin (2003), 14 - 62 yaş arasındaki insanların çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözme becerileri, öfke ve saldırganlık gibi farklı değişkenler ile arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 14- 62 yaş arası 619 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 14- 24 yaş grubundaki gençlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel davrandıkları, daha öfkeli görüldükleri kendilerine sunulan, stresli bir durum karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, sıklıkla ilk seçenek olarak düşündükleri belirlenmektedir.



Ünüvar (2003), araştırmasında çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15- 18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2002- 2003 eğitim-öğretim yılı Konya il merkezinde MEB'na bağlı ortaöğretim kurumlarında okuyan lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri olup, örneklem de bu liselerde okuyan 710 ergenden oluşmuştur. Çalışmada kullanılan ölçme araçları Arkadaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda Problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının: cinsiyet, okul, öğrenim görülen alan, anne eğitim durumu, anne çalışma durumu, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Benlik saygısı yüksek olan ergenlerin daha olumlu problem çözme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Özkütük ve diğerleri (2003), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları betimsel çalışmada 180 üniversite öğrencisi örneklem olarak çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileriyle bölüm, mesleki toplantılara katılma sıklığı, zeka oyunları oynama, kendilerini yaratıcı bulma ve ders çalışma yöntemleri değişkenleri bakımından farklılık göstermiştir. Yaş ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında farklılık görülmemiştir.

Emran (2005), araştırmasında, İzmir ilindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanların olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerilerine yönelik algılamaları ve sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerileri, sosyal beceri duyusal anlatımcılık, duyusal duyarlık alt ölçeği, sosyal beceri sosyal duyarlık alt ölçeği ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerisi, sosyal beceri duyusal anlatımcılık, sosyal beceri duyusal duyarlık, sosyal beceri duyusal kontrol, sosyal beceri sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Medeni durum, sosyo-

ekonomik düzey, mesleklere bakış açısı ile olumsuz otomatik düşünceler, problem çözme becerisi ve sosyal beceri düzeyleri alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalıştıkları okul türü ile olumsuz otomatik düşünceler, problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. İş doyumunu ile problem çözme becerileri, Sosyal beceri alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

### **2.3.Denetim Odağı**

Geçmişten bu güne yapılan birçok araştırmada denetim odağı kavramı kişilik boyutunda ve kişiliğe etki eden değişkenler arasında ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu nedenle önce “kişilik nedir?” sorusuyla başlanacaktır.

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1997; 404). Kişilik yapısının gelişim ve oluşumda kalıtımın mı yoksa çevrenin mi etkisinin daha fazla olduğu hala araştırılmaktadır. Kişilik üzerinde çevresel etmenlerin etkisinin küçümsenemeyecek şekilde olduğu 20.yy’da yapılan birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Yeşilyaprak, 1988; 105).

Kontrol bazı psikoloji teorilerinin içinde önemli bir kavramdır. Seligman’ın (1975), öğrenilmiş çaresizliği kontrolde merkezdedir, Rotter (1954), sosyal Öğrenme kuramı, Wiener (1986), duygu ve motivasyonun bağlamsal analizi ve Bandura’nın (1977) Öz-yeterlilik teorisinde kilit kavram olarak yer almıştır (Wise, 1999).

Denetim odağının birçok kişilik değişkeniyle oldukça sağlam bir takım ilişkileri gösterilmiştir (Crandall ve Crandall, 1983; Lefcourt, 1992). Sosyal Öğrenme Modeli “beklenti” kavramının bir sonucu olarak ortaya atılan denetim odağı son 35 yılda kişilik ile ilgili araştırmalarda temel değişkenlerden biridir (Corton ve Nowicki, 1994; Lefcourt, 1992; Rotter, 1966; Stricklan, 1989; Dağ, 2002: s. 78’deki alıntı). Rotter’a göre insan hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Fakat dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışlarını etkilemektedir (Schultz, 2001; Yeşilyaprak, 2005; s. 201’deki alıntı).

Rotter denetim algısını “bireyin elde ettiği ödül ve cezaların kişi tarafından mı, yoksa bireyin dışında bir takım etkenlerce mi denetlendiğine ilişkin genel bir beklentidir” şeklinde tanımlamaktadır (Rotter, 1966, Kaval, 2001; s. 12).

Leone & Burn (2000), denetim odağını insanların davranışlarının sonuçları için aldıkları sorumluluğun derecesini ölçen bir yapı olarak tanımlamışlardır (akt. Hays ve diğerleri, 2003). Julian Rotter (1966, 1975) da kişilerin kendi yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterdiklerini gözlemiştir. Rotter kişilikle ilgili geliştirmiş olduğu boyutun bir ucuna içten denetimlilik (internal locus of control) ve diğer ucuna da dıştan denetimlilik (external locus of control) adını vermiştir (Cüceloğlu, 1997; 421).

İç denetim odağı inancı daha iyi bir duygusal uyumla, psikolojik sorunların azlığıyla, bireysel iyilik haliyle ve stresle daha iyi başa çıkabilmeyle ilişkili olduğu birçok araştırmada belirlenmiştir (örn., Dağ, 1992; Hale ve Cochran, 1987; Gomer, 1998; Klonowicz, 2001; Watson, 1998; Peacock ve Wong, 1996). Dış denetim ile normal ötesi inançlara (büyü, talih, kader...vb.) sahip olmada ilişkili bulunmaktadır (Dağ, 1999; Tobaycyk, Nagot ve Miller, 1988; Dağ, 2002; s. 78 ).

Topel & Reznikoff, (1982), Word & Thomas, (1985), ümitsizlikle denetim odağı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Oesterman et al. (1999) dıştan denetim ile saldırganlık, Sandstrom & Coie (1999), dıştan denetim ile akran reddi arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Hays ve Diğerleri, 2003).

### **2.3.1. İçten ve Dıştan Denetimli Bireylerin Özellikleri**

Kişilik boyutu olarak ele alınan denetim odağının bireylere göre farklılaştığı yapılan birçok araştırmayla ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar sonucunda da içsel ya da dışsal denetimli bireylerin özelliklerini ortaya koyan bulgular elde edilmiştir (Kalkan, 1995).

Bir bireyin denetim odağı içeride ise performans beklentileri değişir ve davranışlarının sorumluluğunu alma eğiliminde olur. Başka bir birey için denetim odağı dışarıda ise durum farklıdır. Söz konusu birey için olaylar dışsal etkenler tarafından kontrol edilmektedir. Yapılan ve olan arasındaki ilişki zayıf olduğundan birey istediği sonucu alabileceğine dair inancını kaybetmiştir. Artık sözü edilen birey ne yaparsam yapayım sonuçlar istediğim gibi olmayacaktır düşüncesi oluşmuştur. Heider iç etkenleri; kişisel Güç ( deneme, çaba, yetenek, niyet) , dış etkenleri de; çevresel güç ( görev zorluğu, şans ) olarak belirtmektedir ( akt. Arık,1996: s. 310).

Kendi başlarına gelen ya da kendilerini etkileyen olayların denetiminin kendi içlerinde ya da kendi denetimlerinde olduğuna inanma eğiliminde olan kişilere içten denetimli; ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce( tanrı, şans, kader, diğer insanlar...) uygulandığı, yönetildiği, böylece ödüle ulaşma ve cezadan kaçınma konusundaki kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklenti içinde olan kişilere dıştan denetimli denilmektedir. (Gültekin ve Baran, 2005).

İç denetim odaklı insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünerek kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranış ortaya koyarlar. Dış denetimli insanlar ise pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler (Yeşilyaprak, 2005; 201).

Eğer kişi iç denetim odaklı ise; davranışlarının sorumluluklarını daha fazla üstleniyor ve belirli bir olaydan sonra performansları için beklentilerini değiştiriyorlar. Dış denetim odaklı ise; olaylar dış etkenlerin kontrol ettiğini, yaptığı şey ile olan şey arasında az bir ilişkinin olduğunu, yani ne yaparsam yapayım istediğim sonucu elde edemeyeceğim diye düşünüyor (Colangelo,1997; s. 409).

Halloran, Doumas, John & Margolin (1998), içten denetimli bireylerin davranışlarının sonuçlarıyla ilgilendikleri için çevrelerine hakim oldukları görülür (akt. Haye ve ark. 2003). Bar-Tal ve Bar Zohar (1977), denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişki ile ilgili yaptıkları 36 çalışmanın 31'inde içten denetimli bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiş ve denetim odağı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (akt. Marvin, 1987).

İçten denetimliler, yüksek Sosyo ekonomik Düzeye ait bireyler olurken, dıştan denetimliler düşük Sosyo ekonomik Düzeye ait bireylerdir. Ayrıca denetim odağı ölçeğine göre içten denetimli olma yönünde puan alan erkeklerin bağımsızlık, çalışma ve özdenetimli davranışlarıyla ve akademik yeterlilik arasında ilişki bulunmuştur (Nowicki ve Strickland, 1973).

Araştırmalar, içten denetimli bireylerin daha başarılı, entelektüel, girişimci, daha etkin, öz saygısı ve güveni yüksek, bağımsız bir kişilik yapısı ve daha uyumlu

davranışlara sahip olduklarını gösterirken, dıştan denetimli bireylerin çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inanan ve olayları denetleyemeyeceklerini düşündükleri için daha kaygılı, kuşkucu ve dogmatik olan, hem kendilerine hem başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, saldırgan, daha çok savunma mekanizmalarını kullanma eğiliminde, toplumsal kabul ihtiyaçları yetersiz olan kişiler olarak göstermektedir (Yeşilyaprak, 1993).

Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşanan olayların, çevrelerine olup bitenlerin kendi kontrolleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Bu bireyler kendi düşüncelerine önem vermekte, başkalarının etkisinde kalmadan kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. İçten denetimli bireyler, sorumluluklarını bilen, güvenilir, verimli ve daha uyumlu davranış gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983; Cüceloğlu, 1993; Alisinanoğlu, 2003: s.98'deki alıntı).

Ebeveyn tutumlarının bireyin denetim odağının iki ucundan birine yönelmede etkili olduğu, özellikle ebeveyn tutumlarından etkilenecek denetim odağının şekil değiştirebildiği bulunmuştur (Yeşilyaprak, 1988, s.98; Kaval, 2001; s.16). Denetim odağı konusu ile doğrudan ilgili yazarlar olan Rotter (1978), Lefcourt (1976), Phares (1976), Gilman (1978), Nowicki ve Strickland (1973) içten denetimli olmanın insanların başarılı ve mutlu bir yaşam sürmelerinde etkili olduğunu bildirmektedirler.

### **2.3.2.YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA DENETİM ODAĞI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR**

Yurt içinde olsun, yurt dışında olsun denetim odağı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda en çok benlik algısı, anne tutumları, psikopatoloji, kaygı, bireysel özellikler gibi konular üzerinde çalışılmıştır. Burada denetim odağı kavramı ile ilgili çalışılmış bazı araştırmalar verilmiştir.

Dönmez (1984), araştırmasında belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 402 üniversite 3. ve 4. sınıf erkek öğrenci oluşturmuştur. Belirli toplumsal durumlar olarak Heider'in Denge Kuramı çerçevesinde rahatlık ve değiştirme isteğini ele almıştır. Araştırma

sonucunda denetim odağının toplumsal durumların ve kişiler arası ilişkilerin daha gerçekçi olarak algılanmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Findley ve Cooper (1983), denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Akademik başarının yüksek olmasıyla içten denetimliliğin birleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca cinsiyet, yaş, ırk ve sosyo-ekonomik düzey ile denetim odağı ve akademik başarı arasında uzlaştırıcı bir ilişki bulunmuştur.

Gündüz (1986), okul başarısı ve ortaokul 1. sınıf öğrencilerinde denetim odağını incelediği araştırması sonucunda cinsiyetin denetim odağını etkilemesine ve içten denetimli erkeklerin dıştan denetimli erkeklerden akademik yönden daha başarılı olmasına rağmen, içten denetimli kızların dıştan denetimli kızlardan daha başarılı olmadıkları görülmüştür.

Marvin (1987), lise öğrencilerinin akademik düzey, cinsiyet ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 267 farklı düzeydeki lise öğrencisi ile yaptığı çalışma sonucunda okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf düzeylerinde ise en yüksek düzeyde olan öğrencilerin diğerlerine göre daha içten denetimli oldukları ve diğerleriyle anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Cinsiyet ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kızlarda akademik başarısı yüksek olanların daha içsel denetimli oldukları görülmüştür.

Korkut (1991), ilkokul öğrencilerinin, kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisini incelemiştir. İlkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 520 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bireyin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim birimi ve aylık gelirin denetim odağı üzerinde etkili olduğunu; evde yaşayan kişi sayısının, evdeki oda sayısının, anne ve babanın eğitim düzeylerinin, mesleklerinin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Araştırmada başarı, yaş ve sınıf düzeyindeki yükselmenin denetim odağını içten algılamaya doğru yönelttiği, cinsiyet açısından bu durumun farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aksoy (1992), araştırmasında lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. Ankara il merkezinde lise son sınıf öğrencisi olan 1200 öğrenciye Rotter İç- Dış Denetim Odağı ölçeğini uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayıları, anne babanın eğitim durumu, ailede kaçınıcı çocuk oldukları ile denetim odağı gelişimleri arasında

anlamli bir fark olduğu; cinsiyetleri ve yaşları ile denetim odağı gelişimleri arasında anlamli bir fark olmadığı grlmştir.

Cause, Hannan ve Sargeant (1992), çalışmalarında erken ergenlikte yaşam stresi, sosyal destek ve denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Sonuçta kaygı ile okulla pozitif uyumun içsel denetim ile ilişkili olduğunu gösterirken, dışsal denetimle ilişki göstermediğini ortaya koymuştur.

Bolel (1993), araştırmasında normal ve psikiyatrik semptom gösteren çocuklarda denetim odağı ile depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma da normal ve kliniğe başvuran öğrenciler iki grup olarak ayrılmış ve iki grup arasında iki değişken açısından farklılık olup olmadığı ve cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda dışsal denetim odağı ile depresyon arasında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunmuştur. Normal ve klinik örneklem arasında denetim odağı ortalamaları arasında anlamli bir farklılık saptanmamıştır. Dışsal denetimli çocukların depresyon testinden aldıkları ortalama puanların içsel denetimli çocuklara kıyasla anlamli şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Canel- Denktaş (1993), araştırmasında ortaokul seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisini incelemiştir. 135 lise öğrencisine uygulama yapılmıştır. Araştırmada denetim odağının yaratıcılık alt boyutlarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda denetim odağının sözel esneklik, şekilsel akıcılık, şekilsel zenginleştirme, yaratıcılık alt boyutlarında etkili; sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel başlık soyutluğu, şekilsel erken kapanmaya direnç boyutlarında etkili olmadığı grlmştir.

Yeşilyaprak (1993), Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin yaptığı araştırmasını, 1986-1988 yılları içinde Ankara il merkezinde gerçekleştirmiştir. Toplam 720 ğrenci ile yaptığı araştırma sonucuna göre gençlerin % 33.3'ünün dıştan denetimli, % 32'sinin içten denetimli ve % 34.6'sının da denetim yönünün belirsiz olduğu gözlenmiştir.

Kalkan (1995), araştırmasında askeri lise ğrencilerinin denetim odağı algılarının, okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin durumları açısından değerlendirmesini yapmıştır. Bulgulara göre içten denetim ile disiplin puanları

arasında olumlu bir ilişki bulunmasına rağmen, içten denetim ile ders başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Argun (1995), araştırmasında anne-baba çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkilerini incelemiştir. Örneklem 250 ortaokul 2. sınıfa giden öğrenciden ve anne babalarından oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre anne babalarından şefkat gören, memnun edilen, bağımsız davranışları desteklenen, tutarlı disiplin uygulayan, davranışları ödüllendirilen çocukların diğer çocuklara göre daha iç denetim puanları yüksek olduğu belirlenmiştir.

Buluş (1996), araştırmasında lise ikinci sınıfta okuyan ergenlerin denetim odağı şekli ile yalnızlık düzeyi ilişkisini incelemiştir. İzmir il merkezinde lise ikinci sınıfa devam eden 230 kız ve 152 erkek öğrenci olmak üzere toplam 382 öğrenciye uygulama yapmıştır. Rotter'ın İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile UCLA Yalnızlık Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi, aile ortamını algılama şekli, doğum sırası, ailenin ekonomik düzeyi, anne-babanın yaşam şekli, babanın öğrenim düzeyi değişkenlerinin denetim odağının düzeyi üzerindeki etkilerinin önemli olmadığı görülmüştür.

Çakar (1997), bir araştırmasında lise son sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ile denetim odağı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 783 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ile denetim puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin denetim odağı puanları ile yaşları, okulda okudukları alanlar, anne ve babanın eğitim düzeyi, algıladıkları ana-baba tutumları, anne ve babanın eğitim düzeyi, bir işte çalışıp çalışmaması, çalıştıkları işteki çalışma şekli, ailenin gelir seviyeleri, annelerin meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşılık cinsiyet ve babaların meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Akboy (1998), İzmir il örneklemini içinde yer alan 932 Fen lise ve genel lise öğrencilerinin benlik kavramı, denetim odağı ve sürekli kaygı düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, okullara kendi isteği ile kayıt olanların daha içsel denetimli olduğu belirlenmiştir. Beklentisi yerine gelip daha mutlu olanların, okul idaresi ve öğretmenlerin kız- erkek arkadaşlıklarına yaklaşımını “destekleyici”,



“anlayışlı” bulanların, diğerlerine göre kaygı düzeyi daha düşük ve daha içsel denetimli olduğu bulunmuştur.

Küçükkaragöz (1998), yaptığı doktora tezinde İlkokul öğretmenlerinin kontrol odağı ve bunun öğrencilerin kontrol odağına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kontrol odakları ile öğrencilerin kontrol odakları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Balkuvvar (1998), farklı liselerin öğrencilerinin denetim odağı ve sürekli kaygı düzeylerini belirleyip, karşılaştırmıştır. Çalışmasında lise 1., 2. ve 3. sınıfa okuyan 500 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Sürekli Kaygı Ölçeği (Trait Anxiety Inventory), iç ya da dış denetimli olduklarını belirlemek için ise Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (Locus Of Control Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Fen Lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre daha iç denetimli oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri de diğerlerine göre daha düşüktür. Okuduğu okulu kendi seçenler, kendi kararlarını verebilen gençler, diğerlerine göre daha içten denetimlidirler. Çok yüksek gelirlili ve çok düşük gelirlili ailelerin çocuklarının daha da dış denetimli olduğu belirlenmiştir. Özel rehberlik, psikolojik danışma yardımı gören öğrencilerin yine daha dış denetimli olduğu belirlenmiştir.

Demir (1998), araştırmasında, İzmir il merkezinde lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenlere bağlı olarak, stresle başa çıkma düzeyleri ve denetim odağı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ergen öğrencilerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyleri arasında dışsallık yönünde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunurken, öğrencilere ilişkin bireysel ve ailevi değişkenler ile başa çıkma stratejileri ve denetim odağı düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin okul başarısını değerlendirme biçimi ile öğrenim görülen bölüme ilişkin değişkenler, denetim odağı düzeyi ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu iki değişken dışında, diğer bireysel ve ailevi değişkenlerle denetim odağı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Aydın (1999), denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri puanlarını karşılaştırılmıştır. Araştırma örneklemini Erzurum ilinde genel bir lisede okuyan toplam 171 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda denetim odakları puanları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklı denetim odaklarına sahip ergenlerin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem çözme becerileri ve cinsiyet arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sahranç (2000), araştırmasında lise öğrencilerinin denetim odaklarına göre mesleki olgunluk düzeylerinin, cinsiyet, akademik başarı algısı, sınıf, aile parçalanmışlık durumu, anne baba eğitim düzeyi, anne baba yaşı bakımından değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 908 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, denetim odağı ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi içsel denetimlilerin, dışsal denetimlilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıfın ve akademik başarı algısının mesleki olgunluk düzeyine göre etkileri ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri arasında 11. sınıflar lehine; akademik başarı algısı geç-orta olan öğrencilerle iyi-pekiyi olanlar arasında iyi-pekiyi olanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna karşılık lise öğrencilerinin denetim odağına göre mesleki olgunluk düzeyleri arasında; cinsiyet, akademik başarı algısı, sınıf, aile parçalanmışlık durumu, anne baba eğitim düzeyi, anne baba yaşına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kaval (2001), 12 yaş çocuklarının denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca çocuk tarafından algılanan anne davranışları ile anne denetim odağı düzeyi arasında farklılık olup olmadığı da incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 318 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetle öğrenci denetim odakları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca annenin çalışma durumuna, ailenin sosyo-ekonomik seviyesine, anne-babanın eğitim düzeyine, anne-babanın denetim odağı düzeyi ile çocukların denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık ailedeki doğum sırasına göre, algılanan anne davranışları ile annenin

denetim odağı düzeyi ve anne için algılanan duygusal cezalandırma davranışı ile annenin denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sarper (2001), araştırmasında yetiştirme yurdunda yetişen çocuklar ile ana-baba yanında yetişen çocukların denetim odaklarını karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini İzmir’de yuvalarda bulunan 10-11 yaşlarındaki çocuklar ve aynı yaş grubundaki aileleriyle birlikte yaşayan toplam 130 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yuvalarda yaşayan çocukların daha çok dıştan denetimli olduklarını göstermiştir.

Sayın (2001), lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin denetim odakları ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki; öğrencilerin cinsiyet, yaş ve denetim odaklarının mesleki olgunluk düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre denetim odaklarına göre mesleki olgunluk düzeyleri arasında .01 düzeyinde önemli ilişki bulunmuştur. Cinsiyete ve denetim odaklarına göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında .01 düzeyinde önemli fark bulunmuştur.

Bozkurt ve Harmanlı (2002), araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 273 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyetlerine göre denetim odağı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kardeş sayılarıyla, kendi başarılarını değerlendirmeleriyle, buldukları sınıf düzeyiyle ve annenin öğrenim durumuyla denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tapçan (2002), ebeveyn tutumları ile ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasında aşırı annelik boyutu yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşılık çocukların denetim odağı ile cinsiyetleri, yaşları ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulunmamıştır.

Dağ (2002), araştırmasında Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı ölçeği (RİDKOÖ)’den daha kapsamlı ve Likert tipi yeni bir kontrol odağı ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çeşitli kontrol odağı ölçeklerinden aynen ya da değiştirilmiş ve olası kontrol alanlarını büyük ölçüde kapsayan 80 maddelik yeni bir madde havuzu oluşturmuştur. Bu maddeler çeşitli uygulamalar ve analizler sonunda

son şekli 47 maddeye inmiştir. Uygulamaların analizleri sonucunda Kontrol Odağı Ölçeğinin tüm güvenilirlik ve geçerlik göstergelerinin yüksek olduğu, ölçeğin literatür doğrultusunda beklendiği gibi psikolojik belirti düzeyinin yüksekliği, başa çıkma becerilerinin düşüklüğü ve normal ötesi inanışların yüksekliği ile dış kontrol odağının ilişkili olduğunu gösterebildiği ortaya konmuştur.

Alisinanoğlu (2003), araştırmasında çocukların denetim odaklarında sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek ve çocukların denetim odakları ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Ankara il örneklemini içinde farklı sosyo ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarındaki 160 tane 10 yaş çocuklarının denetim odaklarında bazı bağımsız değişkenlerin farklılık yaratıp, yaratmadığının belirlenmesi ve çocukların denetim odakları ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyo ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların denetim odakları üzerinde etkili olmadığı, ancak cinsiyet, koruyucu anne tutumunun ve annenin eğitim düzeyinin çocukların denetim odakları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların içten denetimli olmaları artmaktadır. Ayrıca anne tutumları ile çocukların denetim odakları puanları arasında anlamlı bir ilişki de belirlenmiştir.

Ünüvar (2003), araştırmasında çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15- 18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının: cinsiyet, okul, öğrenim görülen alan, anne eğitim durumu, anne çalışma durumu, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Haye (2003), zorbalık ve mağdurluk üzerinde denetim odağı ve saldırganlığın etkisini incelemiştir. Çalışmasında basamaklar halinde denetim odağı ve saldırganlığı farklı gruptaki öğrenciler üzerinde yapmıştır. Ortaokul 6 ve 9. sınıflar arasından 469 zorba, mağdur, zorba/mağdur ve zorbalığa hiç karışmamış öğrencinin denetim odaklarını ve saldırganlık durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık ve denetim odağı ile zorba/mağdur durumdaki öğrenciler arasında

anlamli düzeyde farklılık olduğu, bu öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir.

Taşdemir (2003), üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma örneklemini toplam 489 Fen Lisesi ikinci ve üçüncü sınıfa giden öğrenci oluşturmaktadır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısının mükemmeliyetçilik tutumlarından yordanmasında sonuçlar duyuşsallık boyutu için problem çözme becerilerinden aceleci ve kaçınan yaklaşımla anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Bozkurt, Serin ve Emran (2004), İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapan, 128 kadın ve 83 erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, yaş, kıdem ve mesleklerini isteyerek seçip/seçmediklerine ilişkin yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre, problem çözme becerisi ve kıdeme göre iletişim becerisi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Li ve Lopez (2004), çocuklar için Nowicki-Strickland Denetim Odağı ölçeğini Çinceye çevirerek, geçerlik çalışmalarını yapmışlardır. Çalışmanın amacı tedavi çalışmaları ve klinik araştırmalar için ölçeği kullanmaktır. Çinceye çevrilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik için test tekrar yöntemiyle işlemler yapılmıştır. Sonuçta geçerlik ve güvenilirlik bulguları yüksek ve ölçeğin kendi sonuçlarıyla aynı çıkmıştır. Bu ölçeğin Çince versiyonu ile Çin çocukları için bir psikometrik araç olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Çoban (2005), çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin mesleki olgunluklarının yordanmasında denetim odağı, cinsiyet, yaş, üniversite tercih alanı, anne-baba eğitim durumu ile

kardeş sayısının etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 246 Lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Denetim odağı, cinsiyet, yaş, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, tercih değişkenlerinin birlikte mesleki olgunluk üzerindeki ortak etkisine bakılmış ve mesleki olgunluk puanları ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmüştür ( $R = .429$ ,  $R^2 = .184$ ,  $p < .001$ ). Mesleki olgunluğun yordanmasında denetim odağı çok yüksek bir orana sahiptir. Bunu cinsiyet ve alan tercihleri takip etmektedir. Diğer taraftan psikolojik danışmanlarından yardım alan öğrenciler ile almayanların ve mesleki yardıma ihtiyacı olan öğrenciler ile olmayanların mesleki olgunlukları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gültekin ve Baran (2005), çalışmalarında akut ve kronik hastalığı olan 9-14 yaş grubundaki çocukların denetim odağı düzeylerini ve etkili olabilecek etmenleri belirlemeye çalışmışlardır. Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinin Çocuk kliniklerinde yatan ve polikliniğe başvuran toplam 154 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada genel bilgi formu ve Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akut ve kronik hastalığa sahip çocukların denetim odakları arasında farklılık olduğu ve kronik hastalığa sahip çocukların daha dıştan denetimli oldukları saptanmıştır. Çocuğun yaşının, anne-babanın öğrenim düzeyi ve yaşının denetim odağına ilişkin puanlarda farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kronik hastalığı olan çocuklarda hastalığın tanısı, çocuğun daha önce hastanede yatma süresi ve hastalığını bilme durumu denetim odağı puanlarında farklılığa neden olmuştur.

## **2. 4.AKADEMİK BAŞARI**

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarısı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak düşünülebilmektedir (Özgüven, 1998).

Başarı, bireyin gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda hedeflerle belirlenmiş ve kazanılması amaçlanan davranışların ve oranda gerçekleştirildiğini belirlemek için ölçme yoluyla bir karara varılmasıdır (Durmuş, 2004).

Okul başarısı öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir. Ancak çağdaş anlamda başarı kavramının akademik başarı ile sınıflandırılmayacağı, bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerdiği görülmektedir ([www.e-psikoloji.com](http://www.e-psikoloji.com)).

Cüceloğlu (1992), başarıyı; insanın mükemmellik standardına ulaşip, bu standartları aşmayı amaçlaması olarak tanımlamakta ve insan ihtiyaçları kapsamında yer alan başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarıma gereksinimi yüksek olan bireylerin ise yaptıklarına daha çok dikkat ettikleri ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Baltaş'a göre başarı genel olarak birey için anlamlı olan amaçların günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Solmaz, 2002; Durmuş, 2004).

Jenks ve arkadaşları (Malkoç, 1991) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul başarısının yarısından çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiği görülmüştür (Çelenk, 2003'deki alıntı).

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. "öğrenme değişkeni" olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidirler. Öğrenme değişkenleri öğrencilerin öğrenme durumunu dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1990; Güleç ve Alkış, 2003; s.19-27).

İlköğretimin son dönemleri ile lise dönemine rastlayan ergenlik döneminin özellikleri de başarıda önemli bir etkidir. Bu dönemde hızlı gelişim ve değişim sonucu ergenin dikkati zayıflamakta, daha çok kendi başına kalma isteği artmakta, belli noktalara yoğunlaşması ile ilgili düşünce alanı daralmakta, hayal dünyası içine girmekte ve bütün bunlar çalışmasını ve başarısını olumsuz etkilemektedir. Hem yurt içinde, hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün, öğrencinin okul başarısını etkilediği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin problem alanları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilere bakıldığında öğrencilerin derslerden aldıkları notların aritmetik ortalamaları alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-

ekonomik düzeye gidildikçe arttığı görülmektedir. Ailenin okul başarısına karşı gösterdiği ilginin yetersizliği ile okul başarısızlığı sorunları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır ([www.e-psikoloji.com](http://www.e-psikoloji.com)).

Soner (1995), araştırmasında aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Uyumlu ailede yetişen çocukların özgüvenleri ve akademik başarıları, uyumsuz ailede yetişen çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur (Keskin, 2003; s. 38).

Öğrencinin başarısını etkileyen faktörler arasında öğrencinin kendisine ilişkin algılarından da söz edilebilir. Bir öğrencinin bir öğrenme ünitesini ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algılar zaman içinde birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin, aynı türde olan bir sonraki öğrenme ünitelerine ve derse yönelik kendine olan güvenini artıracaktır. Başarısız öğrenme yaşantılarında da muhtemelen bu durumun tersi olacaktır. Öğrencinin kendisine ilişkin başarı ya da başarısızlık algıları da akademik başarıya etki eder ( Bloom, 1998; 173, Keskin, 2003).

Akademik başarı ile ilgili olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularının pek çoğu göstermiştir ki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde birçok değişkenin etkisi vardır. Tutumlar, zihinsel yetenekler, aile özellikleri, bireysel özellikler bu değişkenler arasında sayılabilir. Bireyin içinde bulunduğu şartlar onun yaptığı ve yapacağı birçok etkinliliği olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla bu betimsel araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama işlemi, veri toplama da kullanılan araçlar, verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin, problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak ele alınan bazı bireysel ve ailesel özelliklerle bu üç değişken ilişkilendirilerek anlamlı farklılıklar incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

##### 3.2.1.Evren:

Araştırmanın evrenini, 2004- 2005 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki metropol ilçelerde bulunan MEB'e bağlı öğretim yapan resmi ilköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadırlar.

##### 3.2.2.Örneklem:

Araştırmanın örneklemini, 2004- 2005 öğretim yılında İzmir ilindeki 7 ilçeden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapan resmi ilköğretim okullarının içinden tesadüfi örnekleme yoluyla her ilçeyi temsil edecek 2'şer ilköğretim okulu belirlenmiş ve bu seçilen okullardan birer tane 8. sınıf seçilmiştir. Örneklemi 14 ilköğretim okulundan 203 (%46,8) kız ve 231 (%53,2) erkek öğrenci olmak üzere toplam (n=434) öğrenci oluşturmaktadır.

##### 3.2.3.Örneklem Seçimi:

Tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen örneklemin oluşturulması sırasında ulaşım kolaylığı, zamanın sınırlı olması, ekonomik faktörler gibi bazı nedenlerden dolayı ulaşılması kolay muhtemel 14 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmıştır.

Uygulama yapılan öğrenciler, okul müdürü tarafından belirlenen ders saatlerinde uygun olan 8. sınıflar belirlenmiştir. Örneklemi oluşturacak öğrenciler seçilirken özel bir örneklem seçme yöntemi uygulanmamıştır. Okullar da ders saati uygun olan 8. sınıflarda uygulama araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan uygulama sonucunda ölçme araçlarının eksik doldurulması, yanlış bilgi verilmesi, yanlış kodlama yapılması gibi nedenlerden dolayı 9 öğrencinin formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu da araştırma örneklemini n= 443'ten n=434'e indirmiştir.

### 3.2.4.Örneklemin Özellikleri:

Örneklemi oluşturan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine göre dağılımları aşağıda Tablolar halinde gösterilmiştir.

**Tablo 1**

#### **Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Uygulama Yapılan Okullar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yeşilçam İ.Ö.O (Bornova1)</b>	31	7,1
<b>Kars Halil Atilla İ.Ö.O (Bornova2)</b>	39	9,0
<b>Ali Rıza Efendi İ.Ö.O (Buca1)</b>	30	6,9
<b>Burhan Özfatura İ.ÖO (Buca2)</b>	23	5,3
<b>Orhangazi İ.Ö.O (Balçova1)</b>	25	5,8
<b>80. yıl Ertuğrulgazi İ.Ö.O (Balçova2)</b>	25	5,8
<b>Tınaztepe İ.ÖO (Konak2)</b>	36	8,3
<b>Osman Kibar İ.ÖO (Konak1)</b>	29	6,7
<b>Büyük Çiğli İ.Ö.O (Çiğli1)</b>	34	7,8
<b>Küçük Çiğli İ.Ö.O (Çiğli2)</b>	27	6,2
<b>Mavişehir İ.Ö.O (Karşıyaka1)</b>	44	10,1
<b>Ankara İ.Ö.O (Karşıyaka2)</b>	41	9,4
<b>Oğuzhan İ.Ö.O (Narlıdere2)</b>	27	5,3
<b>80. yıl Narlıdere İ.ÖO (Narlıdere1)</b>	23	6,2
<b>Toplam</b>	434	100

**Tablo 2****Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Kız</b>	203	46,8
<b>Erkek</b>	231	53,2
<b>Toplam</b>	434	100

**Tablo 3****Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Yaşadığı Yer</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Köy</b>	25	5,8
<b>İlçe</b>	89	20,5
<b>Şehir</b>	320	73,7
<b>Toplam</b>	434	100

**Tablo 4****Öğrencilerin Anne- Babalarının Ayrı ya da Birlikte Olma Durumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Dilimleri**

<b>Anne-Baba Birlikteliği</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ayrı</b>	42	9,7
<b>Birlikte</b>	392	90,3
<b>Toplam</b>	434	100

Tablo 5

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Dağılımları ve Yüzdelerik Değerleri**

<b>Annelerin Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Okuryazar Değil</b>	18	4,1
<b>Sadece Okuryazar</b>	25	5,8
<b>İlkokul Mezunu</b>	184	42,4
<b>Ortaokul Mezunu</b>	66	15,2
<b>Lise Mezunu</b>	93	21,4
<b>Yüksekokul Mezunu</b>	9	2,1
<b>Üniversite mezunu</b>	39	9,0
<b>Toplam</b>	434	100

Tablo 6

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Dağılımları ve Yüzdelerik Değerleri**

<b>Babanın Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Okuryazar Değil</b>	5	1,2
<b>Sadece Okuryazar</b>	13	3,0
<b>İlkokul Mezunu</b>	132	30,4
<b>Ortaokul Mezunu</b>	88	20,3
<b>Lise Mezunu</b>	111	25,6
<b>Yüksekokul Mezunu</b>	17	3,9
<b>Üniversite mezunu</b>	68	15,7
<b>Toplam</b>	434	100

**Tablo 7**

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları ve  
Yüzde Değerleri**

Sosyo Ekonomik Durum	n	%
Düşük	44	10,1
Orta	334	77,0
Yüksek	56	12,9
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

**Tablo 8**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları ve  
Yüzdeler Değerleri**

Annenin Mesleği	n	%
Ev Hanımı	328	75,6
İşçi	25	5,8
İşsiz	4	0,9
Memur	22	5,1
Serbest Meslek	28	6,5
Emekli	27	6,2
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

**Tablo 9**

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları ve  
Yüzdeler Değerleri**

Babanın Mesleği	n	%
Ev Hanımı	5	1,2
İşçi	122	28,1
İşsiz	16	3,7
Memur	48	11,1
Serbest Meslek	168	38,7
Emekli	75	17,3
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

**Tablo 10****Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Anne Tutumları</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anlayışlı ve Yardımcı	388	89,4
Otoriter	27	6,2
İlgisiz	11	2,5
Başka	8	1,8
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

**Tablo 11****Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Baba Tutumları</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anlayışlı ve Yardımcı	341	78,6
Otoriter	44	10,1
İlgisiz	30	6,9
Başka	19	4,4
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

**Tablo 12****Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

<b>Öğretmen Tutumları</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anlayışlı	212	48,8
Otoriter	88	20,3
İlgili	103	23,7
Başka	31	7,1
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

Tablo 13

**Öğrencilerin Sınıf İçinde Kendilerini Başarılı Algılama Durumlarına Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri**

Başarı Algısı	n	%
Başarılı	171	39,4
Orta	245	56,5
Başarısız	18	4,1
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci

Araştırmanın veri toplama işlemine başlamadan önce örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okullarına uygulama yapmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama yapmak için gerekli izinler alınmış ve izin yazısı okullara gönderilmiştir. Araştırmanın verileri 2004- 2005 eğitim-öğretim yılının Mart, Nisan, Mayıs ayları içinde elde edilmiştir.

Uygulamalar okul Müdürü tarafından uygun görülen ders saatlerinde 8. sınıflara araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 2 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli bilgilendirmeler ve açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere sırasıyla Öğrenci Bilgi formu, S. Nowicki ve B.A. Strickland tarafından geliştirilen Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve P.P. Heppner ve C.H. Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri verilmiştir. Uygulama süreci içinde 2004- 2005 eğitim-öğretim yılının Temmuz-Ağustos aylarında da uygulama yapılan öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla okullarından ağırlıklı yılsonu başarı ortalamaları alınmıştır.

### 3. 4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Bilgi Formu (Ek- 1), Problem Çözme Envanteri (Ek- 2) ve Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (Ek- 3) kullanılmıştır.

### 3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formunda, öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerini içeren bir form olarak şu bilgileri almak hedeflenmiştir: okulun adı, cinsiyeti, yaşamını en uzun süre geçirdiği yer, anne ve babanın birlikte olup olmadıkları, anne ve babanın öğrenim durumu, anne babanın sahip oldukları meslekleri, algılanılan anne, baba ve öğretmen tutumları, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, sınıf içinde kendini başarılı algılama düzeyi ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir (Ek- 1).

### 3.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE):

Araştırmada problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan Problem Çözme Envanteri P.P. Heppner ve C.H. Peterson (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kişinin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmektedir. PÇE, 35 maddeden oluşan, 1- 6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Her madde için cevaplayıcılar kendilerine “hangi sıklıkla böyle davranırım?” sorusunu sorarak cevaplamaktadırlar.

Seçenekler:

- (1) Her zaman böyle davranırım,
- (2) Çoğunlukla böyle davranırım,
- (3) Sık sık böyle davranırım,
- (4) arada sırada böyle davranırım,
- (5) ender olarak böyle davranırım,
- (6) hiçbir zaman böyle davranmam olarak sıralanmaktadır.

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmektedir. Puanlamada 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 34'üncü maddeleri ters olarak puanlandırılır.

Bu ters çevirme işleminde 6 puan 1 puana, 5 puan 2 puana, 4 puan 3 puana, 3 puan 4 puana, 2 puan 5 puana, 1 puan da 6 puana çevrilerek gerçekleştirilir. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada düşük puanlar problem çözümede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990; Keleş, 2000).



### **Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği ve Geçerliği**

Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988. Akt. Taylan, 1990), daha sonra Taylan (1990) ve Savaşır ve Şahin (1997:79), tarafından yapılmıştır.

Savaşır ve Şahin (1997), yaptıkları çalışmalar sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .70 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arası olarak bulunmuştur. Ölçeğin ve alt ölçeklerin test tekrar- test güvenirlik katsayıları  $r = .83$  ile  $r = .89$  arasında değişmektedir.

Keleş (2000), envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Yapılan faktör ve güvenirlik analizleri sonucunda, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci alt ölçek olan “problem çözme yeteneğine güven” faktöründe 10 madde yer almıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .82 arasında değişmiştir. Madde toplam korelasyonları ise .30 ile .73 arasında değerler almıştır. “yaklaşma – kaçınma “ alt ölçeğinde 13 madde yer almış ve bu maddelerin faktör yükleri .41 ile .71 arasındadır. Faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise .32 ile .59 arasında değişmiştir. “kişisel kontrol “ alt ölçeğinde faktör yük değerleri .65 ile .82 arasında değişen 5 madde yer almıştır. Bu beş maddenin madde toplam korelasyonları .40 ile .65 arasında olmuştur.

Ölçeğin çevirisi 1993 yılında Nail ve Nesrin Şahin Tarafından yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

### **Geçerlik:**

Geçerlilik çalışmalarında ise ölçeğin “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma”, “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmiştir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı .38 ile .49 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI- T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ve STAI- I ‘dan alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Anksiyeteli ve

anksiyeteli olmayan grupları %90 ve %80 oranında; disforik ve disforik olmayan grupları ise %94 ve %55 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda bulunan faktörler;

1. Kaçınan Yaklaşım (1, 2, 3, 4)
2. Değerlendirici Yaklaşım (6, 7, 8)
3. Planlı Yaklaşım (10, 12, 16, 19)
4. Aceleci yaklaşım (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32)
5. Kendine Güvenli Yaklaşım (5, 23, 24, 27, 34)
6. Düşünen Yaklaşım (18, 20, 31, 33, 35).

Bu açıklamalarla PÇE geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

### 3.4.3 Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği:

Nowicki- Strickland Denetim Odağı ölçeği 1973’de davranışları denetleyen pekiştirmelerin içten ve dıştan odaklaşmasının algılanma düzeyini değerlendirmek için S. Nowicki ve B.A. Strickland tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin akademik yeterlik, sosyal olgunlaşma, bağımsızlık, üstesinden gelme ve kendi başına güdülenme davranışlarını değerlendiren 40 maddesi vardır. Grup olarak uygulanabilen kağıt-kalem testidir.

Ölçekten en az 0, en fazla 40 puan alınmaktadır. Ölçeğin maddeleri “evet” ve “hayır” şıklarından birinin seçilmesi ile cevaplandırılmaktadır. Kırk puana yaklaştıkça dışsal denetimlilik artarken, sıfıra yaklaşıldıkça içsel denetimlilik artmaktadır. Elde edilen puanların yüksekliği dıştan denetimli olmayı, düşüklüğü ise içten denetimli olmayı göstermektedir. Ölçeğin puanlanması tek yönlü değil çift yönlü olarak hesaplanmaktadır. Bazı sorularda “evet” yanıtları, bazılarında ise “hayır” yanıtlarına puan verilmektedir (Öner, 1997).

Ülkemizde ilk defa Başal (1983)’ın bilim uzmanlığı tez çalışmasında ve Özyürek (1983)’in docentlik tezi çalışmasında Türkçeye çevrilerek uygulanmış ancak geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Ölçeğin 19 soruluk çocuklar için olan formunu ise Korkut (1986) uygulamıştır.

Yeşilyaprak (1988)’ın doktora tezi çalışmasında ölçek İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu çeviri aşamasında ölçeğin kültürümüzdeki anlaşılma

düzeyi üzerinde durulmuş ve kavramların taşıdığı psikolojik anlamların korunmasına dikkat edilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra kullanılan Türkçe formu ile karşılaştırılarak uzmanlar tarafından gerekli son değişiklikleri yapılmıştır (Yeşilyaprak, 1988, s.121-122).

### **Denetim Odağı Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği:**

Ölçeğin İngilizce orijinalinin Sperman-Brojwn eşitliği ile düzeltilmiş içsel tutarlılığını belirleyen güvenilirlik katsayısı 9. ve 11. sınıflar için .74 bulunmuştur. Ölçeğin, test- tekrar yöntemiyle 8 hafta ara ile uygulanması sonucu bulunan güvenilirlik katsayısı ise 10. sınıflar için .71'dir (Yeşilyaprak, 1988, s.119-120).

Ayrıca Test-tekrar test güvenirligi altı hafta ara ile iki kez uygulanan ölçeğin, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayısı 3. sınıflar için .63; 7. sınıflar için .66 olarak bulunmuştur(Öner, 1997, s.348-350).

Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında Yeşilyaprak (1988), iki hafta ara ile yapılan uygulamalarla test tekrar yöntemini kullanmıştır. Örneklem grubunu, sosyo-ekonomik düzey ile cinsiyete göre heterojen olarak seçtiği 130 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur.

Öğrencinin iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon puanına göre ölçeğin katsayısı .87 olarak bulunmuştur. İkincisinde Kuder Richardson formülünden yararlanılarak .21 nolu eşitlik kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen değer .71'dir. bu iki çalışma sonucunda elde edilen iki değerle ölçeğin alt sınırı .71, üst sınır ise .87 olarak kabul edilmiştir.

### **Geçerlik:**

Ölçeğin geçerliği, diğer denetim odağı ölçekleriyle ilişkisi ile belirlenmiştir. Bialler-Cromwell Denetim Odağı Ölçeği puanları ile bu aracın puanları arasındaki ilişki .41 bulunmuş ve bu değer  $p < .05$  önem düzeyinde anlamlı görülmüştür. Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeği ile arasındaki ilişki ise .61 olup  $p < .01$  önem düzeyinde anlamlı görülmektedir. Ölçeğin ayırt edebilme geçerliği yönünden Crandall'ın Toplumsal istenirlik ölçeği ve zeka ölçümleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş ve ölçeğin ayırdedici ve benzer ölçeklerle geçerliği yeterli görülmüştür (Yeşilyaprak,1988, s.119-120).

### 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın verilerinin toplanması işlemi tamamlandıktan sonra uygulanan envanterler kontrol edilmiş ve hatalı doldurma ya da işaretleme yapılmayan envanterler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde “SPSS 11.0 For Windows” paket programı kullanılarak bilgisayarda değerlendirilmiştir.

Araştırma amaçları doğrultusunda belirlenen sosyo demografik özellikler açısından, örnekleme oluşturan öğrencilerin dağılımları ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlelerde önem düzeyi ise .05 olarak alınmıştır. Bulgular araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde verilmiştir.

Verilerin analizinde Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t ve F testi istatistikleri kullanılmıştır. Grup ortalamalarının anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu durumlarda LSD ve Scheffe Testi uygulanarak, hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Temel amaç olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere Korelasyon istatistiki işlemleri yapılmış ve p değeri  $p(0,01)$  olarak değerlendirilmiş ve ilişkinin özelliği ortaya konulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan İzmir il örnekleme içinde ilköğretim 8. öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu üç bağımlı değişkenle öğrencilere ait bazı bireysel ve ailevi özelliklere ait değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla oluşturulan alt problemler çerçevesinde yapılan istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Örnekleme İlişkin Bilgiler:

Araştırma örnekleminin uygulama yapılan okullara göre öğrencilerin dağılımı şöyledir; %7,1 Bornova1 (n=31), %9,0 Bornova2 (n=39), %6,9 Buca1 (n=30), %5,3 Buca2 (n=23), %5,8 Balçova1 (n=25), %5,8 Balçova2 (n=25), %6,7 Konak1 (n=29), %8,3 Konak2 (n=36), %7,8 Çiğli1 (n=34), %6,2 Çiğli2 (n=27), %10,1 Karşıyaka1 (n=44), %9,4 Karşıyaka2 (n=41), %5,3 Narlıdere1 (n=23), %6,2 Narlıdere2 (n=27) olarak oluşmuştur.

Öğrencilerin %46,8'i kız (n=203), %53,2'si erkek (n=231) öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer olarak köy, ilçe ve şehir seçenekleri verilerek üç grupta toplanmıştır. Öğrencilerin %5,8'i köyde, %20,5'i ilçede ve %73,7'si de şehirde seçeneklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile ilgili bilgilere bakıldığında, annelerinin (n=18) %4,1'nin, okuryazar olmadığı, %5,8'inin sadece okuryazar (n=25), %42,4'ünün ilköğretim mezunu (n=184), %15,2'si ortaokul mezunu (n=66), %21,4'ü lise mezunu (n=93), %2,1'i yükseköğretim mezunu (n=9), %9'nun üniversite mezunu (n=39) olduğunu belirtmişlerdir.

Babalarının ise %1,2'sinin okuryazar olmadığı (n=5), %3'ünün sadece okuryazar (n=13), %30,4'ünün ilköğretim mezunu (n=132), %88'inin ortaokul mezunu (n=88), %25,6'sının lise mezunu (n=111), %3,9'nun yükseköğretim mezunu (n=17) ve %15,7'sinin üniversite mezunu (n=68) olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre yapılan düşük, orta, yüksek gruplandırmasında, öğrencilerin %10,1'inin düşük durumda (n=44), %77'si orta durumda (n=334) olduğunu ve %12,9'u da yüksek ekonomik düzeyde (n=56) olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin anne-baba mesleklerine göre dağılımlarında %75,6'sının annesinin mesleği ev hanımlığı (n=328), %5,8'nin işçi (n=25), %0,9'nun işsiz (n=4), %5,1'nin memur (n=22), %6,5'nin serbest meslek sahibi (n=28), %6,2'sinin emekli (n=27) olduğunu belirtmiştir. Babaların mesleklerine göre dağılımlarında ise öğrenciler %1,2'sinin ev hanımı (n=5), %28,1'nin işçi (n=122), %3,7'sinin işsiz (n=16), %11,1'nin memur (n=48), %38,7'sinin serbest meslek sahibi n=168) ve %17,3'nün emekli (n=75) olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre dağılımlarında %89,4'ünün annesini anlayışlı ve yardımcı (n=388), %6,2'sinin otoriter (n=27), %2,5'nin ilgisiz (n=11) ve %1,8'nin ve başka bir tutumda (n=8) algıladıklarını belirtmişlerdir. Baba tutumlarında ise öğrencilerin %78,6'sının babalarını anlayışlı ve yardımcı (n=341), %10,1'nin otoriter (n=44), %6,9'nun ilgisiz (n=30), %4,4'nün başka (n=19) olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre dağılımlarında ise öğrencilerin %48,8'nin öğretmenlerini anlayışlı (n=212), %20,3'nün otoriter (n=88), %23,7'sinin ilgili (n=103) ve %7,1'nin başka (31) olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini başarılı algılama düzeylerine göre dağılımlarında %39,4'nün kendini başarılı (n=171), %56,5'nin orta düzeyde (n=245) ve %4,1'nin kendini başarısız (n=18) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıdaki paragraflarda alt problemlere ve hipotezlere ilişkin istatistiksel olarak işlemler yapılarak analiz bulguları tablolştırılmış ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın birinci alt problemi "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin uygulama yapılan ilçelerdeki okullar ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okullarına göre dağılımı, problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14**

**Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara Göre Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Standart Hata Değerleri**

İlçe adı	n	$\bar{X}$	ss	sh
Buca1	30	95,33	14,75	2,69
Buca2	23	91,69	19,45	4,05
Bornova1	31	92,35	17,82	3,20
Bornova2	39	95,82	16,50	2,64
Balçova1	25	88,68	20,63	4,12
Balçova2	25	82,60	20,88	4,17
Narlıdere1	23	90,26	18,46	3,85
Narlıdere2	27	88,81	19,73	3,79
Konak1	29	94,55	17,19	3,19
Konak2	36	87,47	20,38	3,39
Karşıyaka1	34	93,38	20,49	3,09
Karşıyaka2	27	88,53	17,63	2,75
Çiğli1	44	84,82	16,98	2,91
Çiğli2	41	86,88	20,60	3,96
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin genel problem çözme becerileri ortalaması ( $\bar{X} = 90,28$ ), standart sapması ( $ss=18,80$ )'dir. Problem çözme becerisi envanterinden alınan puan ortalamalarında en yüksek ortalamayı Bornova2 ( $\bar{X} = 95,82$ ), en düşük ortalamayı ise Balçova2 ( $\bar{X} = 82,60$ ) almıştır. Problem çözme becerisi envanterinden alınan puan ortalamasının düşük olması problem çözmeye etkiliği, yüksek olması ise problem çözme becerisinde etkili çözümler bulamamayı göstermektedir.

Tablo 15'te örnekleme oluşturan ilçelerdeki okullara göre problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

**Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	6424,29	13	494,17			
<b>Gİ</b>	146752,70	420	349,41	1,41	0,14	p>0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 15'te görüldüğü gibi uygulama yapılan ilçelere göre öğrencilerin problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(13,433)}=1,41$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama yapılan ilçelerdeki okullara göre öğrencilerin denetim odağı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

**Uygulama Yapılan İlçelere Göre Öğrencilerin Denetim Odaklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

İlçe adı	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Buca1</b>	30	13,26	3,10	0,56
<b>Buca2</b>	23	12,47	3,95	0,82
<b>Bornova1</b>	31	13,64	4,32	0,77
<b>Bornova2</b>	39	12,30	4,43	0,71
<b>Balçova1</b>	25	12,88	3,66	0,73
<b>Balçova2</b>	25	13,40	3,24	0,64
<b>Narlıdere1</b>	23	14,65	4,16	0,86
<b>Narlıdere2</b>	27	12,59	4,31	0,83
<b>Konak1</b>	29	14,75	4,20	0,78
<b>Konak2</b>	36	14,63	3,97	0,66
<b>Karşıyaka1</b>	34	12,15	4,29	0,64
<b>Karşıyaka2</b>	27	12,43	3,72	0,58
<b>Çiğli1</b>	44	12,70	2,99	0,51
<b>Çiğli2</b>	41	11,77	4,49	0,86
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19



Tablo 16’da görüldüğü üzere uygulama yapılan tüm öğrencilerin denetim odağı aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=13,06$ ), standart sapması ( $ss=4,01$ )’dir. En yüksek denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=14,75$ ) Konak1’de bulunan okuldaki, en düşük denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=11,77$ ) ile Çiğli2’de bulunan okuldaki öğrencilerden elde edilmiştir. Denetim odağı ortalamasının düşük olması içten denetimliliği, yüksek olması ise dıştan denetimliliği göstermektedir.

Örnekleme oluşturan ilçelerdeki okullara göre elde edilen bulguların öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**

**Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeylerinin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	383,21	13	29,47			
<b>Gİ</b>	6592,71	420	15,69	1,87	*0,03	p<0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

\*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü gibi uygulama yapılan ilçelerdeki okullara göre öğrencilerin denetim odağı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(13,433)}=1,87$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu LSD testi ile değerlendirilip Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Denetim Odağı  
Düzeyleri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Buca1 – Buca2	0,78	1,09	0,47	p>0,05
Buca1 – Bornova1	-0,37	1,01	0,70	p>0,05
Buca1- Bornova2	0,95	0,96	0,31	p>0,05
Buca1- Balçova1	0,38	1,07	0,71	p>0,05
Buca1- Balçova2	-0,13	1,07	0,90	p>0,05
Buca1- Narlıdere1	-1,38	1,09	0,20	p>0,05
Buca1- Narlıdere2	0,67	1,05	0,52	p>0,05
Buca1- Konak1	-1,49	1,03	0,14	p>0,05
Buca1- Konak2	-1,37	0,97	0,16	p>0,05
Buca1- Karşıyaka1	1,10	0,93	0,23	p>0,05
Buca1- Karşıyaka2	0,82	0,95	0,38	p>0,05
Buca1- Çiğli1	0,56	0,99	0,57	p>0,05
Buca1- Çiğli2	1,48	1,05	0,15	p>0,05
Buca2- Bornova1	-1,16	1,09	0,28	p>0,05
Buca2- Bornova2	0,17	1,04	0,87	p>0,05
Buca2- Balçova1	-0,40	1,14	0,72	p>0,05
Buca2- Balçova2	-0,92	1,14	0,42	p>0,05
Buca2- Narlıdere1	-2,17	1,16	0,06	p>0,05
Buca2- Narlıdere2	-0,11	1,12	0,91	p>0,05
Buca2- Konak1	<b>-2,28*</b>	<b>1,10</b>	<b>0,04</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Buca2- Konak2	<b>-2,16*</b>	<b>1,05</b>	<b>0,04</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Buca2- Karşıyaka1	0,31	1,01	0,75	p>0,05
Buca2- Karşıyaka2	0,03	1,03	0,97	p>0,05
Buca2- Çiğli1	-0,22	1,06	0,83	p>0,05
Buca2- Çiğli2	0,70	1,12	0,53	p>0,05
Bornova1Bornova2	1,33	0,95	0,16	p>0,05
Bornova1-Balçova1	0,76	1,06	0,47	p>0,05
Bornova1- Balçova2	0,24	1,06	0,81	p>0,05
Bornova1- Narlıdere1	-1,00	1,09	0,35	p>0,05
Bornova1- Narlıdere2	1,05	1,04	0,31	p>0,05
Bornova1- Konak1	-1,11	1,02	0,27	p>0,05
Bornova1-Konak2	-0,99	0,97	0,30	p>0,05
Bornova1- K.yaka1	1,48	0,92	0,11	p>0,05
Bornova1- K.yaka2	1,20	0,94	0,20	p>0,05
Bornova1- Çiğli1	0,93	0,98	0,34	p>0,05
Bornova1- Çiğli2	1,86	1,04	0,07	p>0,05
Bornova2- Balçova1	-0,57	1,01	0,57	p>0,05
Bornova2- Balçova2	-1,09	1,01	0,28	p>0,05
Bornova2- Nar.dere1	<b>-2,34*</b>	<b>1,04</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Bornova2- Nar.dere2	-0,28	0,99	0,77	p>0,05

Tablo 18'in devamı

**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Denetim Odağı  
Düzeyleri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Bornova2- Konak1	-2,45*	0,97	0,01	p<0,05
Bornova2- Konak2	-2,33*	0,91	0,01	p<0,05
Bornova2- K.yaka1	0,14	0,87	0,86	p>0,05
Bornova2- K.yaka2	-0,13	0,88	0,88	p>0,05
Bornova2- Çiğli1	-0,39	0,92	0,66	p>0,05
Bornova2- Çiğli2	0,52	0,99	0,59	p>0,05
Balçova1- Balçova2	-0,52	1,12	0,64	p>0,05
Balçova1- N.dere1	-1,77	1,14	0,12	p>0,05
Balçova1- N.dere2	0,28	1,09	0,79	p>0,05
Balçova1- Konak1	-1,87	1,08	0,08	p>0,05
Balçova1- Konak2	-1,75	1,03	0,08	p>0,05
Balçova1- K.yaka1	0,72	0,99	0,46	p>0,05
Balçova1- K.yaka2	0,44	1,00	0,66	p>0,05
Balçova1- Çiğli1	0,17	1,04	0,86	p>0,05
Balçova1- Çiğli2	1,10	1,09	0,31	p>0,05
Balçova2- Narlıdere1	-1,77	1,14	0,12	p>0,05
Balçova2- Narlıdere2	0,28	1,09	0,79	p>0,05
Balçova2- Konak1	-1,87	1,08	0,08	p>0,05
Balçova2- Konak2	-1,75	1,03	0,08	p>0,05
Balçova2- K.yaka1	0,72	0,99	0,46	p>0,05
Balçova2- K.yaka2	0,44	1,00	0,66	p>0,05
Balçova2- Çiğli1	0,69	1,04	0,50	p>0,05
Balçova2- Çiğli2	1,62	1,09	0,14	p>0,05
Narlıdere1- N.dere2	2,05	1,12	0,06	p>0,05
Narlıdere1- Konak1	-0,10	1,10	0,92	p>0,05
Narlıdere1- Konak2	0,01	1,05	0,99	p>0,05
Narlıdere1- K.yaka1	2,49*	1,01	0,01	p<0,05
Narlıdere1- K.yaka2	2,21*	1,03	0,03	p<0,05
Narlıdere1- Çiğli1	1,94	1,06	0,07	p>0,05
Narlıdere1- Çiğli2	2,87*	1,12	0,01	p>0,05
Narlıdere2- Konak1	-2,16*	1,05	0,04	p<0,05
Narlıdere2- Konak2	-2,04*	1,00	0,04	p<0,05
Narlıdere2- K.yaka1	0,43	0,96	0,65	p>0,05
Narlıdere2-K.yaka2	0,15	0,98	0,87	p>0,05
Narlıdere2- Çiğli1	-0,11	1,02	0,91	p>0,05
Narlıdere2- Çiğli2	0,81	1,07	0,45	p>0,05
Konak1- Konak2	0,11	0,98	0,90	p>0,05
Konak1- Karşıyaka1	2,59*	0,94	0,00	p<0,05
Konak1- Karşıyaka2	2,31*	0,96	0,01	p<0,05
Konak1- Çiğli1	2,05*	1,00	0,04	p<0,05

**Tablo 18'in devamı**  
**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Denetim Odağı**  
**Düzeyleri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Konak1- Çiğli2	2,98*	1,05	0,00	p<0,05
Konak2- Karşıyaka1	2,47*	0,89	0,00	p<0,05
Konak2- Karşıyaka2	2,19*	0,90	0,01	p<0,05
Konak2- Çiğli1	1,93*	0,94	0,04	p<0,05
Konak2- Çiğli2	2,86*	1,00	0,00	p<0,05
K.yaka1- K.yaka2	-0,27	0,86	0,74	p>0,05
Karşıyaka1- Çiğli1	-0,54	0,90	0,54	p>0,05
Karşıyaka1- Çiğli2	0,38	0,96	0,69	p>0,05
Karşıyaka2- Çiğli1	-0,26	0,91	0,77	p>0,05
Karşıyaka2- Çiğli2	0,66	0,98	0,50	p>0,05
Çiğli1- Çiğli2	0,92	1,02	0,36	p>0,05

\* p<0,05

Burada görüldüğü gibi öğrencilerin buldukları okullara göre denetim odağı düzeyleri farklılık göstermektedir. Tablo 18'e göre öğrenciler arasında Konak1 okulundaki öğrencilerin Karşıyaka ve Çiğli okullarındaki öğrencilere göre daha dıştan denetimli, Çiğli2 okulundaki öğrencilerin ise daha içten denetimli oldukları belirlenmiş ve hangi okullarla anlamlı farklılıkların oldukları görülmektedir. Öğrencilerin okullarına göre dağılımları, akademik başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19**  
**Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara Göre Öğrencilerin Akademik**  
**Başarılarına İlişkin Dağılımları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve**  
**Standart Hata Değerler**

İlçe adı	n	$\bar{X}$	ss	sh
Buca2	23	73,46	16,86	3,51
Bornova1	31	70,63	13,73	2,46
Bornova2	39	80,12	14,93	2,39
Balçova1	25	81,88	14,07	2,81
Balçova2	25	68,79	20,85	4,17
Narlıdere1	23	73,59	16,78	3,50
Narlıdere2	27	77,34	13,33	2,56
Konak1	29	60,15	10,56	1,96
Konak2	36	80,45	14,06	2,34
Karşıyaka1	34	87,45	10,65	1,60
Karşıyaka2	27	74,40	13,82	2,15
Çiğli1	44	86,51	11,13	1,90
Çiğli2	41	71,93	13,44	2,58
Toplam	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 19’da görüldüğü üzere uygulama yapılan öğrencilerin genel akademik başarı ortalaması ( $\bar{X} = 76,67$ ), standart sapması ( $ss=15,73$ )’tür. Uygulama yapılan ilçelerdeki okullara göre akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20**

**Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	21947,34	12	1828,94			
<b>Gi</b>	77776,91	391	198,91	9,19	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\*p<0,05

Tablo 20’de görüldüğü gibi uygulama yapılan ilçelerdeki okullara göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(12,403)}=9,19$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmış ve Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21**

**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Buca2- Bornova1</b>	2,82	4,07	0,97	p>0,05
<b>Buca2- Bornova2</b>	-6,66	3,70	0,99	p>0,05
<b>Buca2- Balçova1</b>	-8,41	4,07	0,97	p>0,05
<b>Buca2- Balçova2</b>	4,66	4,07	1,00	p>0,05
<b>Buca2- Narlıdere1</b>	-0,13	4,15	1,00	p>0,05
<b>Buca2- Narlıdere2</b>	-3,87	4,00	1,00	p>0,05
<b>Buca2- Konak1</b>	13,30	3,93	0,49	p>0,05
<b>Buca2- Konak2</b>	-6,99	3,76	0,99	p>0,05
<b>Buca2- Karşıyaka1</b>	-13,99	3,62	0,25	p>0,05

**Tablo 21'in devamı**  
**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Buca2- Karşıyaka2	-0,93	3,67	1,00	p>0,05
Buca2- Çiğli1	-13,05	3,80	0,46	p>0,05
Buca2- Çiğli2	1,52	4,00	1,00	p>0,05
Bornova1- Bornova2	-9,49	3,39	0,79	p>0,05
Bornova1-Balçova1	-11,24	3,79	0,71	p>0,05
Bornova1- Balçova2	1,84	3,79	1,00	p>0,05
Bornova1- N.dere1	-2,95	3,88	1,00	p>0,05
Bornova1- N.dere2	-6,70	3,71	0,99	p>0,05
Bornova1- Konak1	10,47	3,64	0,76	p>0,05
Bornova1-Konak2	-9,82	3,45	0,77	p>0,05
Bornova1- K.yaka1	<b>-16,82*</b>	<b>3,30</b>	<b>0,01</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Bornova1- K.yaka2	-3,76	3,35	1,00	p>0,05
Bornova1- Çiğli1	-15,88	3,50	0,06	p>0,05
Bornova1- Çiğli2	-1,30	3,71	1,00	p>0,05
Bornova2- Balçova1	-1,75	3,61	1,00	p>0,05
Bornova2- Balçova2	11,33	3,61	0,63	p>0,05
Bornova2- N.dere1	6,53	3,70	0,99	p>0,05
Bornova2- N.dere2	2,78	3,53	1,00	p>0,05
Bornova2- Konak1	<b>19,96*</b>	<b>3,45</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Bornova2- Konak2	-0,33	3,25	1,00	p>0,05
Bornova2- K.yaka1	-7,33	3,10	0,93	p>0,05
Bornova2- K.yaka2	5,72	3,15	0,99	p>0,05
Bornova2- Çiğli1	-6,39	3,30	0,98	p>0,05
Bornova2- Çiğli2	8,18	3,53	0,94	p>0,05
Balçova1- Balçova2	13,08	3,98	0,55	p>0,05
Balçova1- N.dere1	8,28	4,07	0,98	p>0,05
Balçova1- N.dere2	4,53	3,91	1,00	p>0,05
Balçova1- Konak1	<b>21,72*</b>	<b>3,84</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Balçova1- Konak2	1,42	3,67	1,00	p>0,05
Balçova1- K.yaka1	-5,57	3,53	0,99	p>0,05
Balçova1- K.yaka2	7,48	3,57	0,97	p>0,05
Balçova1- Çiğli1	-4,63	3,71	1,00	p>0,05
Balçova1- Çiğli2	9,94	3,91	0,89	p>0,05
Balçova2- N.dere1	-4,79	4,07	1,00	p>0,05
Balçova2- N.dere2	-8,54	3,91	0,96	p>0,05
Balçova2- Konak1	8,63	3,84	0,95	p>0,05
Balçova2- Konak2	-11,66	3,67	0,60	p>0,05
Balçova2- K.yaka1	<b>-18,66*</b>	<b>3,53</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Balçova2- K.yaka2	-5,60	3,57	0,99	p>0,05

Tablo 21'in devamı

**Öğrencilerin Uygulama Yapılan İlçelerdeki Okullar ile Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

İlçeler Grup (a) - Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Balçova2- Çiğli1	<b>-17,72*</b>	<b>3,71</b>	<b>0,03</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Balçova2- Çiğli2	-3,14	3,91	1,00	p>0,05
Narlıdere1- N.dere2	-3,74	4,00	1,00	p>0,05
Narlıdere1- Konak1	13,43	3,93	0,47	p>0,05
Narlıdere1- Konak2	-6,86	3,76	0,99	p>0,05
Narlıdere1- K.yaka1	-13,86	3,62	0,26	p>0,05
Narlıdere1- Kyaka2	-0,80	3,67	1,00	p>0,05
Narlıdere1- Çiğli1	-12,92	3,80	0,48	p>0,05
Narlıdere1- Çiğli2	1,65	4,00	1,00	p>0,05
Narlıdere2- Konak1	17,18	3,77	0,05	p>0,05
Narlıdere2- Konak2	-3,11	3,59	1,00	p>0,05
Narlıdere2- K.yaka1	-10,11	3,44	0,73	p>0,05
Narlıdere2- K.yaka2	2,94	3,49	1,00	p>0,05
Narlıdere2- Çiğli1	-9,17	3,63	0,89	p>0,05
Narlıdere2- Çiğli2	5,40	3,83	0,99	p>0,05
Konak1- Konak2	<b>-20,29*</b>	<b>3,51</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Konak1- K.yaka1	<b>-27,29*</b>	<b>3,73</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Konak1- K.yaka2	-14,24	3,42	0,14	p>0,05
Konak1- Çiğli1	<b>-26,35*</b>	<b>3,56</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Konak1- Çiğli2	-11,77	3,77	0,63	p>0,05
Konak2- K.yaka1	-7,00	3,16	0,96	p>0,05
Konak2- K.yaka2	6,05	3,22	0,99	p>0,05
Konak2- Çiğli1	-6,06	3,37	0,99	p>0,05
Konak2- Çiğli2	8,52	3,59	0,93	p>0,05
K.yaka1- K.yaka2	13,05	3,06	0,11	p>0,05
Karşıyaka1- Çiğli1	0,93	3,22	1,00	p>0,05
Karşıyaka1- Çiğli2	15,52	3,44	0,06	p>0,05
Karşıyaka2- Çiğli1	-12,11	3,27	0,32	p>0,05
Karşıyaka2- Çiğli2	2,46	3,49	1,00	p>0,05
Çiğli1- Çiğli2	14,58	3,63	0,19	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 21'e göre öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin anlamlı farklılıklar Konak1 ile Konak2, Karşıyaka2, Bornova2, Balçova1 ve Çiğli2 okulları arasında, Balçova2 ile Karşıyaka1 ve Çiğli1 okulları arasında görülmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 22’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t değerleri ve önem düzeyi verilmiştir.

**Tablo 22**

#### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Kız	203	86,39	18,54	1,30	4,11	*0,00	p<0,05
Erkek	231	93,70	18,41	1,21			

\*p<0,05

Tablo 22’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin problem çözme becerileri puan ortalaması ( $\bar{X}=93,70$ ), kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}= 86,39$ )’dur. Yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak (t=4,11, p< 0,05) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Tablo 23’te öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odağı puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t ve p değerleri verilmiştir.

**Tablo 23**

#### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p değerleri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Kız	203	12,79	3,80	0,26	1,32	1,18	p>0,05
Erkek	231	13,30	4,18	0,27			



Tablo 23’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=13,30$ ), kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=12,79$ )’dur. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $t=1,32$ ,  $p> 0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 24’te öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarı ortalamalarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları gösteren aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t ve p değerleri verilmiştir.

**Tablo 24**

**Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı, Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Kız</b>	186	81,09	15,21	1,11	5,39	*0,00	p<0,05
<b>Erkek</b>	218	72,89	15,20	1,02			

\*p<0,05

Tablo 24’te görüldüğü gibi erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması ( $\bar{X}=72,89$ ), kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=81,09$ )’dur. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $t=5,39$ ,  $p< 0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 25’te öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ile problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 25

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımı,  
Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve  
Standart Hata Değerleri**

Yaşadığı yer	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Köy</b>	25	92,36	18,90	3,78
<b>İlçe</b>	89	90,89	16,84	1,78
<b>Şehir</b>	320	89,95	19,35	1,08
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 25'e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=92,36$ ) ile yaşamının en uzun süresini köylerde geçiren öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puanı ise ( $\bar{X}=89,95$ ) ile şehirlerde yaşamış öğrencilerden elde edilmiştir. Problem çözme becerisi ortalamasının düşük olması problem çözüme etkililiği, yüksek olması ise problem çözme becerisinde etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucu Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Problem  
Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	p değeri	Önem düzeyi
<b>GA</b>	175,76	2	87,88	0,24	0,78	p>0,05
<b>Gİ</b>	153001,24	431	354,99			
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 26'da görüldüğü gibi yapılan ANOVA işlemleri sonucunda öğrencilerin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yere göre problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,433)}=0,24$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tablo 27'de öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre

geçirdikleri yere göre dağılımı, denetim odağına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir.

**Tablo 27**

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Yaşadığı yer	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Köy</b>	25	13,80	4,61	0,92
<b>İlçe</b>	89	12,97	3,38	0,35
<b>Şehir</b>	320	13,03	4,12	0,23
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 27'ye göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=13,80$ ) ile yaşamının en uzun süresini köylerde geçiren öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ortalaması ise ( $\bar{X}=12,97$ ) ile ilçelerde yaşamış öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analiz sonucu Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28**

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	p değeri	Önem düzeyi
<b>GA</b>	14,42	2	7,21			
<b>Gi</b>	6961,50	431	16,15	0,44	0,64	p>0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

Tablo 28'de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşamlarını en uzun sürdürdükleri yere göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

( $F_{(2,433)}=0,44$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo 29’da öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre dağılımları, akademik başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir.

**Tablo 29**

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları,  
Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve  
Standart Hata Değerleri**

Yaşadığı yer	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Köy</b>	24	69,03	14,27	2,91
<b>İlçe</b>	79	79,08	13,26	1,49
<b>Şehir</b>	301	76,64	16,27	0,93
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 29’a göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=79,08$ ) ile yaşamının en uzun süresini ilçelerde geçiren öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ortalaması ise ( $\bar{X}=69,03$ ) ile köylerde yaşamış öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucu Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30**

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yere Göre Akademik  
Başarı Ortalamaları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	1860,01	2	930,00			
<b>Gİ</b>	97864,25	401	244,05	3,81	*0,02	$p<0,05$
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\* $p<0,05$

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrencilerin yaşamlarını en uzun sürdürdükleri yere göre akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,403)}=3,81, p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna Scheffe testi ile bakılmıştır. Tablo 31’de anlamlı farklılığa ilişkin Scheffe testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 31**

**Öğrencilerin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yer İle Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Yaşadığı Yer Grup(a) - Grup (b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Köy - İlçe</b>	<b>-10,05*</b>	<b>3,64</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Köy – Şehir</b>	-7,61	3,31	0,07	p>0,05
<b>İlçe – Şehir</b>	2,43	1,97	0,46	p>0,05

\* p< 0,05

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre yapılan gruplandırmada köyde yaşayan öğrencilerle ilçede yaşayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak (p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Köyde yaşayan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ( $\bar{X}=69,03$ ), ilçelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına ( $\bar{X}=79,08$ ) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne-babanın birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 32’de öğrencilerin annelerinin ve babalarının birlikte ya da ayrı olmalarına göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t ve önem değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 32

**Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı,  
Problem Çözme Becerisine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma,  
Standart Hata, t ve p değerleri**

Anne-baba Birlikteliği	n	$\bar{X}$	ss	sh	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Ayrı	42	97,02	21,60	3,33	2,45	*0,01	p<0,05
Birlikteler	392	89,56	18,36	0,92			

\*p<0,05

Tablo 32’de verilen t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (t=2,45, p<0.05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 33’de öğrencilerin annelerinin ve babalarının birlikte ya da ayrı olmalarına göre denetim odağı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t ve p değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 33

**Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı,  
Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata,  
t ve p değerleri**

Anne-baba Birlikteliği	n	$\bar{X}$	ss	sh	t Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
Ayrı	42	13,78	4,04	0,62	1,21	0,22	p>0,05
Birlikteler	392	12,99	4,00	0,20			

Tablo 33’de görüldüğü gibi anne babanın ayrı ya da birlikte olmalarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (t=1,21, p<0,05) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tablo 34’de öğrencilerin annelerinin ve babalarının birlikte ya da ayrı olmalarına göre akademik

başarı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, t ve p değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 34**

**Öğrencilerin Anne-Babanın Birlikte ya da Ayrı Olmalarına Göre Dağılımı, Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, t ve p Değerleri**

<b>Anne-baba Birlikteliği</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>	<b>t Değeri</b>	<b>p Değeri</b>	<b>Önem Düzeyi</b>
<b>Ayrı</b>	39	71,07	13,85	2,21	2,34	*0,01	p<0,05
<b>Birlikteler</b>	365	77,26	15,81	0,82			

**\*p<0,05**

Tablo 34’de verilen t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile akademik başarıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (t=2,34, p<0.05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre anne- babası ayrı olan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ( $\bar{X}=71,07$ ), anne- babası birlikte olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına ( $\bar{X}=77,26$ ) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 35’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 35

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Annelerin eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar değil	18	91,88	18,76	4,42
Sadece okuryazar	25	99,60	13,88	2,77
İlkokul mezunu	184	89,91	17,35	1,27
Ortaokul mezunu	66	88,66	21,73	2,67
Lise mezunu	93	90,32	19,29	2,00
Yüksek okul mezunu	9	82,88	22,32	7,44
Üniversite mezunu	39	89,71	20,27	3,24
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 35'e göre öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=99,60$ ) ile annesi sadece okuryazar olan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=82,88$ ) ile annesi yüksek okul mezunu olan öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucu Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	2918,83	6	486,47			
Gİ	150258,16	427	351,89	1,38	0,22	p>0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 36'da verilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,433)}=1,38$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo 37'de öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı, denetim odağına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.



**Tablo 37**

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı, Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri**

Annelerin eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar değil	18	13,83	3,22	0,75
Sadece okuryazar	25	13,28	3,27	0,65
İlkokul mezunu	184	13,42	4,04	0,29
Ortaokul mezunu	66	13,07	4,39	0,54
Lise Mezunu	93	12,52	4,07	0,42
Yüksek okul mezunu	9	11,00	3,90	1,30
Üniversite mezunu	39	12,66	3,73	0,59
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 37'ye bakıldığında öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=13,83$ ) ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=11,00$ ) ile annesi yüksek okul mezunu olan öğrencilerden elde edildiği görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılarak analiz yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 38'de gösterilmiştir.

**Tablo 38**

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Denetim Odağına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	106,98	6	17,83	1,10	0,35	p>0,05
Gİ	6868,94	427	16,08			
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

Tablo 38'de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,433)}=1,10$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tablo 39'da öğrencilerin annelerinin

eğitim durumuna göre akademik başarlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 39**

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Annelerin eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar değil	13	65,27	12,25	3,39
Sadece okuryazar	22	69,29	15,24	3,24
İlkokul mezunu	166	73,07	16,00	1,24
Ortaokul mezunu	64	74,90	14,58	1,82
Lise mezunu	91	82,83	13,57	1,42
Yüksek okul mezunu	9	77,13	16,81	5,60
Üniversite mezunu	39	88,31	10,91	1,74
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>76,67</b>	<b>15,73</b>	<b>0,78</b>

Tablo 39'a göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=88,31$ ) ile annesi niversite mezunu olan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=65,27$ ) ile annesi okuryazar olamayan öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucu Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40**

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	nem Düzeyi
GA	13977,92	6	2329,65	10,78	*0,00	p<0,05
Gİ	85746,33	397	215,98			
<b>Toplam</b>	<b>99724,26</b>	<b>403</b>				

\*p<0,05

Tablo 40’da verilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile akademik başarıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,403)}=10,78$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 41’de bu anlamlı farklılıkların öğrencilerin annelerinin hangi eğitim durumları arasında bulunduğu Scheffe testi ile bakılmıştır.

**Tablo 41**

**Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Annenin Eğitim Durumu Grup(a)- Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sd	p Değeri	Önem Düzeyi
Okuryazar değil- sadece okuryazar	-4,01	5,14	0,99	$p>0,05$
Okuryazar değil- ilkökul mezunu	-7,08	4,23	0,75	$p>0,05$
Okuryazar değil- Ortaokul mez.	-9,62	4,47	0,59	$p>0,05$
Okuryazar değil- lise mezunu	<b>-17,55*</b>	<b>4,35</b>	<b>0,01</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Okuryazar değil- yüksekokul mez.	-11,85	6,37	0,74	$p>0,05$
Okuryazar değil- Üniversite mez.	<b>-23,04*</b>	<b>4,70</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Sadece okuryazar- ilkökul mezunu	-3,78	3,33	0,97	$p>0,05$
Sadece okuryazar- ortaokul mez.	-5,61	3,63	0,88	$p>0,05$
Sadece okuryazar- lise mezunu	<b>-13,54*</b>	<b>3,49</b>	<b>0,02</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Sadece okuryazar- yüksekokul mez.	-7,84	5,81	0,93	$p>0,05$
Sadece okuryazar- üniversite mez.	<b>-19,02*</b>	<b>3,91</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
İlkökul mezunu- ortaokul mezunu	-1,82	2,16	0,99	$p>0,05$
İlkökul mezunu- lise mezunu	<b>-9,75*</b>	<b>1,91</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
İlkökul mez. yüksekokul mezunu	-4,05	5,02	0,99	$p>0,05$
İlkökul mezunu üniversite mezunu	<b>-15,24*</b>	<b>2,61</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Ortaokul mezunu lise mezunu	-7,92	2,39	0,09	$p>0,05$
Ortaokul mez. yüksekokul mezunu	-2,22	5,23	1,00	$p>0,05$
Ortaokul mez. üniversite mezunu	<b>-13,41*</b>	<b>2,98</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Lise mezunu yüksekokul mezunu	5,70	5,13	0,97	$p>0,05$
Lise mezunu üniversite mezunu	-5,48	2,81	0,70	$p>0,05$
Yüksekokul mez. üniversite mez.	-11,18	5,43	0,64	$p>0,05$

\*  $p<0,05$

Tablo 41’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre akademik başarılarına ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların şu gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının ( $\bar{X}=88,31$ ) ile anneleri okuryazar olmayan, sadece okuryazar olan, ilkökul mezunu olan veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Buna ek olarak anneleri lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının ( $\bar{X}=82,83$ ), anneleri okuryazar olmayan ( $\bar{X}=65,27$ ), sadece okuryazar olan ( $\bar{X}=69,29$ ) veya ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=73,07$ ) öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 42’de öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 42**

#### **Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Babanın eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar değil	5	94,60	22,61	10,11
Sadece okuryazar	13	91,00	20,90	5,79
İlkokul mezunu	132	91,81	17,87	1,55
Ortaokul mezunu	88	91,52	19,86	2,11
Lise Mezunu	111	88,99	18,80	1,78
Yüksek okul mezunu	17	92,64	17,68	4,28
Üniversite mezunu	68	86,79	18,99	2,30
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 42’ye göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=94,60$ ) ile babası okuryazar olmayan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=86,79$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrencilerden elde edilmiştir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	1654,21	6	275,70	0,77	0,58	p>0,05
Gİ	151522,78	427	354,85			
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 43'te verilen ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,433)}=0,77$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo 44'te öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı, denetim odağı puanları ortalama, standart sapma, standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 44

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri**

Babanın Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar Değil	05	15,60	4,21	1,88
Sadece okuryazar	13	13,23	3,19	0,88
İlkokul mezunu	132	13,18	4,20	0,36
Ortaokul mezunu	88	14,07	3,97	0,42
Lise Mezunu	111	12,60	4,11	0,39
Yüksek okul mezunu	17	12,17	3,87	0,94
Üniversite mezunu	68	12,29	3,41	0,41
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin denetim odağı puan ortalamalarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=15,60$ ) ortalama ile babası okuma yazma bilmeyen, en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise ( $\bar{X}=12,17$ ) ortalama ile babası yüksek okul mezunu olanlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 45'de gösterilmiştir.

Tablo 45

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Denetim Odağı İlişkin  
Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	202,56	6	33,71			
Gİ	6773,36	427	15,86	2,12	*0,04	p<0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

\***p<0,05** Tablo 45'de görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,433)}=2,12, p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 46'da bu anlamlı farklılıkların öğrencilerin babalarının hangi eğitim durumları arasında bulunduğu LSD testi ile bakılmıştır.

Tablo 46

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Denetim Odağına İlişkin  
Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

Babanın Eğit. Durumu Grup(a)	Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sd	p Değeri	Önem Düzeyi
Okuryazar değil- sadece okuryazar		2,36	2,09	0,25	p>0,05
Okuryazar değil- ilkokul mezunu		2,41	1,81	0,18	p>0,05
Okuryazar değil- Ortaokul mezunu		1,52	1,83	0,40	p>0,05
Okuryazar değil- lise mezunu		2,99	1,82	0,10	p>0,05
Okuryazar değil- yüksekokul mez.		3,42	2,02	0,09	p>0,05
Okuryazar değil- Üniversite mez.		3,30	1,84	0,07	p>0,05
Sadece okuryazar- ilkokul mezunu		0,04	1,15	0,97	p>0,05
Sadece okuryazar- ortaokul mezunu		-0,84	1,18	0,47	p>0,05
Sadece okuryazar- lise mezunu		0,62	1,16	0,59	p>0,05
Sadece okuryazar- yüksekokul mez.		1,05	1,46	0,47	p>0,05
Sadece okuryazar- üniversite mez.		0,93	1,20	0,43	p>0,05
İlkokul mezunu- ortaokul mezunu		-0,89	0,54	0,10	p>0,05
İlkokul mezunu- lise mezunu		0,58	0,51	0,25	p>0,05
İlkokul mez. -yüksekokul mezunu		1,01	1,02	0,32	p>0,05
İlkokul mez. - üniversite mezunu		0,89	0,59	0,13	p>0,05
Ortaokul mez. - lise mezunu		<b>1,47*</b>	<b>0,56</b>	<b>0,01</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Ortaokul mez. - yüksekokul mez.		1,90	1,05	0,07	p>0,05
Ortaokul mez. - üniversite mez.		<b>1,78*</b>	<b>0,64</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Lise mez. - yüksekokul mezunu		0,42	1,03	0,68	p>0,05
Lise mez. -üniversite mezunu		0,30	0,61	0,61	p>0,05
Yüksekokul mez. - üniversite mez.		-0,11	1,07	0,91	p>0,05

\* **p<0,05**

Tablo 46’da görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile denetim odağına ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre babanın ortaokul mezunu olmasıyla lise veya üniversite mezunu olması arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 47’de öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre akademik başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 47**  
**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Babanın eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Okuryazar değil	4	58,75	10,54	5,27
Sadece okuryazar	11	69,01	15,77	4,75
İlkokul mezunu	113	72,83	15,39	1,44
Ortaokul mezunu	83	72,89	14,67	1,61
Lise Mezunu	109	78,92	15,64	1,49
Yüksek okul mezunu	17	85,83	11,64	2,82
Üniversite mezunu	67	84,14	14,35	1,75
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 47’ye göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=85,83$ ) ile babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=58,75$ ) ile babası okuryazar olmayan öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ortalaması ise ( $\bar{X}=76,67$ ) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

**Tablo 48**  
**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	10502,53	6	1750,42	7,78	*0,00	p<0,05
Gİ	89221,72	397	224,74			
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

Tablo 48’de görüldüğü gibi babanın eğitim düzeyine göre belirlenen grupların akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(6,403)}=7,78$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 49’da bu farklılığın hangi grup ortalamaları arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile belirlenmiştir.

**Tablo 49**

**Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Annenin Eğit. Durumu Grup(a)- Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sd	p Değeri	Önem Düzeyi
Okuryazar değil- sadece okuryazar	-10,26	8,75	0,96	$p>0,05$
Okuryazar değil- ilkokul mezunu	-14,08	7,62	0,75	$p>0,05$
Okuryazar değil- Ortaokul mezunu	-14,14	7,67	7,67	$p>0,05$
Okuryazar değil- lise mezunu	-20,17	7,63	0,32	$p>0,05$
Okuryazar değil- yüksekokul mez.	-27,08	8,33	0,10	$p>0,05$
Okuryazar değil- Üniversite mezunu	-25,39	7,71	0,09	$p>0,05$
Sadece okuryazar- ilkokul mezunu	-3,81	4,73	0,99	$p>0,05$
Sadece okuryazar- ortaokul mezunu	-3,87	4,81	0,99	$p>0,05$
Sadece okuryazar- lise mezunu	-9,90	4,74	0,62	$p>0,05$
Sadece okuryazar- yüksekokul mez.	-16,81	5,80	0,21	$p>0,05$
Sadece okuryazar- üniversite mezunu	-15,12	4,87	0,14	$p>0,05$
İlkokul mezunu- ortaokul mezunu	-0,06	2,16	1,00	$p>0,05$
İlkokul mezunu- lise mezunu	-6,09	2,01	0,16	$p>0,05$
İlkokul mezunu- yüksekokul mezunu	-13,00	3,89	0,08	$p>0,05$
İlkokul mezunu -üniversite mezunu	<b>-11,31*</b>	<b>2,31</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Ortaokul mezunu- lise mezunu	-6,03	2,18	0,27	$p>0,05$
Ortaokul mez.- yüksekokul mezunu	-12,93	3,99	0,10	$p>0,05$
Ortaokul mezunu- üniversite mezunu	<b>-11,25*</b>	<b>2,46</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Lise mezunu- yüksekokul mezunu	-6,90	3,90	0,79	$p>0,05$
Lise mezunu- üniversite mezunu	-5,22	2,32	0,54	$p>0,05$
Yüksekokul mezunu- üniversite mez.	1,68	4,07	1,00	$p>0,05$

\*  $p<0,05$

Tablo 49’da öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile akademik başarı düzeylerine ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre babanın üniversite mezunu olması ile ilkokul veya ortaokul mezunu olması arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının ( $\bar{X}=84,14$ ), babası ilkokul mezunu olan veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin dağılımı, problem çözme becerileri aritmetik ortalamaları, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 50’de verilmiştir.

**Tablo 50**

### Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı, Problem Çözme Becerisi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Sosyo-Ekonomik Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh
Düşük	44	93,11	18,34	2,76
Orta	334	90,26	18,75	1,02
Yüksek	56	88,17	19,52	2,60
Toplam	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 50’ye göre ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri puan ortalamaları en yüksek öğrenciler ( $\bar{X}=93,11$ ) düşük sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler, en düşük problem çözme becerisi puan ortalamasına sahip öğrenciler ise ( $\bar{X}=88,17$ ) ile yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip öğrenciler olmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik durumları ile problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA ile çözümlenmiş ve Tablo 51’de sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 51**

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Problem Çözme  
Becerilerine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	600,60	2	300,30			
<b>Gİ</b>	152576,39	431	354,00	0,84	0,42	p>0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 51’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,433)}=0,84$   $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalamaları, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52**

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı, Denetim  
Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Sosyo-Ekonomik Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Düşük</b>	44	13,59	3,66	0,55
<b>Orta</b>	334	13,20	4,06	0,22
<b>Yüksek</b>	56	11,87	3,79	0,50
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 52’ye göre ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları en yüksek öğrenciler ( $\bar{X}=13,59$ ) düşük sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler, en düşük denetim odağı puan ortalamasına sahip öğrenciler ise ( $\bar{X}=11,87$ ) ile yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları ile denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA ile çözümlenmiş ve Tablo 53’te sonuçlar verilmiştir.

Tablo 53

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Denetim Odağına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	97,60	2	48,80			
<b>Gİ</b>	6878,32	431	15,95	3,05	*0,04	p<0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

\*p<0,05

Tablo 53’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,433)}=3,05$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 54’te bu anlamlı farklılıkların öğrencilerin hangi sosyo- ekonomik durumları arasında bulunduğu LSD testi ile bakılmıştır.

Tablo 54

**Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

Sosyo-Ekonomik Durum Grup(a) – Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Düşük –Orta</b>	0,39	0,64	0,54	p>0,05
<b>Düşük- Yüksek</b>	<b>1,71*</b>	<b>0,80</b>	<b>0,03</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Orta- yüksek</b>	<b>1,32*</b>	<b>0,57</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>

\* p<0,05

Tablo 54’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre denetim odağı puan ortalamaları arasında düşük sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilerle yüksek sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler arasında ve orta sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilerle yüksek sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin dağılımı, akademik

başarıları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 55’de verilmiştir.

**Tablo 55**

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı,  
Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata  
Değerleri**

Sosyo-Ekonomik Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh
Düşük	36	68,92	15,43	2,57
Orta	316	76,18	15,50	0,87
Yüksek	52	84,96	13,86	1,92
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 55’e göre ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları en yüksek öğrenciler ( $\bar{X}=84,96$ ) yüksek sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler, en düşük akademik başarı puan ortalamasına sahip öğrenciler ise ( $\bar{X}=68,92$ ) ile düşük sosyo-ekonomik duruma sahip öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları ile akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA ile çözümleme yapılmış ve Tablo 56’da sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 56**

**Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Akademik Başarılarına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	5810,82	2	2905,41			
Gi	93913,44	401	234,19	12,40	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\* p<0,05

Tablo 56’da görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,403)}=12,40$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 57’de bu anlamlı farklılıkların öğrencilerin hangi sosyo- ekonomik durumları arasında bulunduğu Scheffe testi ile bakılmıştır.

**Tablo 57**

**Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Sosyo-Ekonomik Durum Grup(a) – Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Düşük –Orta	-7,25*	2,69	0,02	$p<0,05$
Düşük- Yüksek	-16,03*	3,31	0,00	$p<0,05$
Orta- yüksek	-8,77*	2,29	0,01	$p<0,05$

\*  $p<0,05$

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre akademik başarı puan ortalamaları arasında düşük sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilerle orta ve yüksek sosyo-ekonomik durumdaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

**Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 58’de öğrencilerin annelerinin sahip oldukları mesleklere göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 58**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme  
Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata  
Değerleri**

<b>Annenin Mesleği</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>
<b>Ev hanımı</b>	328	89,97	18,89	1,04
<b>İşçi</b>	25	87,96	13,97	2,79
<b>İşsiz</b>	4	102,75	20,12	10,06
<b>Memur</b>	22	92,50	21,37	4,55
<b>Serbst Meslek</b>	28	95,78	16,44	3,10
<b>Emekli</b>	27	86,85	21,12	4,06
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 58'e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=102,75$ ) ile annesi işsiz olan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=86,85$ ) ile annesi emekli olan öğrencilerden elde edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin sahip oldukları mesleklere göre elde edilen bulgulardan sonra problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümlene yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 59'da verilmiştir.

**Tablo 59**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme  
Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>	<b>p Değeri</b>	<b>Önem Düzeyi</b>
<b>GA</b>	2060,81	5	412,16			
<b>Gİ</b>	151116,18	428	353,07	1,16	0,32	p>0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 59'da görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin ailedeki doğum sıraları ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,433)}=1,16, p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin sahip olduğu mesleklere göre dağılımı, denetim odağına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 60'da verilmiştir.

**Tablo 60**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Denetim Odağına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Annelerin Mesleği	n	$\bar{X}$	ss	sh
Ev hanımı	328	13,08	3,89	0,21
İşçi	25	12,64	4,49	0,89
İşsiz	4	16,00	6,05	3,02
Memur	22	12,04	3,44	0,73
Serbst Meslek	28	13,10	4,34	0,82
Emekli	27	13,62	4,72	0,90
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>13,06</b>	<b>4,01</b>	<b>0,19</b>

Tablo 60'a göre öğrencilerin annelerinin sahip oldukları mesleklerine göre denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=16,00$ ) en yüksek öğrenciler anneleri işsiz olanlar, en düşük denetim odağı puan ortalamasına ( $\bar{X}=12,04$ ) sahip öğrenciler ise anneleri memur olan çocuklar olmuştur. Öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslekler ile denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tablo 61'de ANOVA çözümlemesi kullanılarak elde edilen sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 61**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	70,62	5	14,12			
Gİ	6905,29	428	16,13	0,87	0,49	p>0,05
<b>Toplam</b>	<b>6975,92</b>	<b>433</b>				

Tablo 61’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,433)}=0,87, p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin annelerinin sahip olduğu mesleklere göre dağılımı, akademik başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 62’de verilmiştir.

**Tablo 62**

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklere Göre Akademik Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

<b>Annenin Mesleği</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>
<b>Ev hanımı</b>	300	76,02	15,69	0,90
<b>İşçi</b>	24	74,00	14,40	2,94
<b>İşsiz</b>	4	55,75	4,75	2,37
<b>Memur</b>	22	86,39	15,06	3,21
<b>Serbst Meslek</b>	28	78,99	14,83	2,80
<b>Emekli</b>	26	79,06	15,62	3,06
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 62’ye göre öğrencilerin annelerinin sahip oldukları mesleklerine göre akademik başarıları puan ortalaması ( $\bar{X}=86,39$ ) en yüksek öğrenciler anneleri memur olanlar, en düşük akademik başarıları puan ortalamasına ( $\bar{X}=55,75$ ) sahip öğrenciler ise anneleri işsiz olan çocuklar olmuştur. Öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslekler ile akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tablo 63’de ANOVA çözümlemesi kullanılarak elde edilen sonuçlar verilmiştir.



Tablo 63

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	4424,72	5	884,94			
Gİ	95299,54	398	239,44	3,69	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\* p<0,05

Tablo 63'de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,403)}=3,69$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe testi ile değerlendirilip Tablo 64'de gösterilmiştir.

Tablo 64

**Öğrencilerin Annelerinin Sahip Oldukları Meslekler İle Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Annenin Mesleği Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Ev hanımı - İşçi	2,02	3,28	0,99	p>0,05
Ev hanımı - İşsiz	20,27	7,78	0,24	p>0,05
Ev hanımı - Memur	-10,36	3,41	0,10	p>0,05
Ev hanımı- Ser. Meslek	-2,96	3,05	0,96	p>0,05
Ev hanımı - Emekli	-3,03	3,16	0,96	p>0,05
İşçi - İşsiz	18,25	8,35	0,44	p>0,05
İşçi - Memur	-12,39	4,56	0,19	p>0,05
İşçi - Ser. Meslek	-4,99	4,30	0,93	p>0,05
İşçi - Emekli	-5,06	4,38	0,93	p>0,05
<b>İşsiz - Memur</b>	<b>-30,06*</b>	<b>8,41</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İşsiz - Ser. Meslek	-23,24	8,27	0,16	p>0,05
İşsiz - Emekli	-23,31	8,31	0,16	p>0,05
Memur - Ser. Meslek	7,39	4,40	0,72	p>0,05
Memur - Emekli	7,32	4,48	0,75	p>0,05
Ser. Meslek - Emekli	-0,06	4,21	1,00	p>0,05

\* p< 0,05

Tablo 64’de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek gruplarına göre yapılan analiz sonucunda, annenin işsiz olması ile memur olması arasında öğrencilerin akademik başarıları puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

### **Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 65’de öğrencilerin babalarının sahip oldukları mesleklere göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 65**

### **Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

<b>Babanın Mesleği</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>
<b>Ev hanımı</b>	5	91,80	14,83	6,63
<b>İşçi</b>	122	86,10	17,33	1,56
<b>İşsiz</b>	16	91,50	22,95	5,73
<b>Memur</b>	48	88,43	18,97	2,73
<b>Serbst Meslek</b>	168	93,74	17,90	1,38
<b>Emekli</b>	75	90,17	21,18	2,44
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 65’e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=93,74$ ) ile babası serbest meslek sahibi olan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=86,10$ ) ile babası işçi olan öğrencilerden elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının sahip oldukları mesleklere göre elde edilen bulguların problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	4340,03	5	868,00	2,49	*0,03	p<0,05
Gİ	148836,97	428	347,75			
Toplam	153177,00	433				

\* p<0,05

Tablo 66'da görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslekler ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,433)}=2,49$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe testi ile değerlendirilip Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Meslekler İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Babanın Mesleği Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı(a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Ev hanımı - İşçi	5,69	8,50	0,99	p>0,05
Ev hanımı - İşçisiz	0,30	9,55	1,00	p>0,05
Ev hanımı - Memur	3,36	8,76	1,00	p>0,05
Ev hanımı- Ser. Meslek	-1,94	8,46	1,00	p>0,05
Ev hanımı - Emekli	1,62	8,61	1,00	p>0,05
İşçi - İşsiz	-5,39	4,95	0,94	p>0,05
İşçi - Memur	-2,33	3,17	0,99	p>0,05
İşçi - Ser. Meslek	<b>-7,63*</b>	<b>2,21</b>	<b>0,03</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İşçi - Emekli	-4,06	2,73	0,81	p>0,05
İşsiz - Memur	3,06	5,38	0,99	p>0,05
İşsiz - Ser. Meslek	-2,24	4,87	0,99	p>0,05
İşsiz - Emekli	1,32	5,13	1,00	p>0,05
Memur - Ser. Meslek	-5,30	3,05	0,69	p>0,05
Memur - Emekli	-1,73	3,44	0,99	p>0,05
Ser. Meslek - Emekli	3,57	2,58	0,86	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 67’de görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslek gruplarına göre yapılan analiz sonucunda, babanın işçi olması ile serbest meslek sahibi olması arasında öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin babalarının sahip olduğu mesleklere göre dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 68’de verilmiştir.

**Tablo 68**

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Dağılımları,  
Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata  
Değerleri**

Babanın Mesleği	n	$\bar{X}$	ss	sh
Ev hanımı	5	12,80	4,14	1,85
İşçi	122	12,91	3,75	0,33
İşsiz	16	13,37	4,41	1,10
Memur	48	12,68	3,69	0,53
Serbst Meslek	168	13,14	4,14	0,32
Emekli	75	13,34	4,31	0,49
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>13,06</b>	<b>4,01</b>	<b>0,19</b>

Tablo 68’e göre öğrencilerin babaların mesleklerine göre denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X} = 13,34$ ) en yüksek öğrenciler babaları emekli olanlar, en düşük puan ortalamasına ( $\bar{X} = 12,68$ ) sahip öğrenciler ise babası memur olan öğrenciler olmuştur.

Öğrencilerin Babalarının sahip oldukları mesleklerle öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA çözümlene sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine göre Denetim Odağı  
için Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	18,32	5	3,66	0,22	0,95	p>0,05
Gİ	6957,60	428	16,25			
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

Tablo 69’da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucu öğrencilerin babalarının sahip oldukları mesleklerine göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,433)}=0,22$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin babalarının sahip olduğu mesleklere göre dağılımı, akademik başarı düzeyi aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70

**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklere Göre Dağılımları,  
Akademik Başarı Düzeyleri Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Standart  
Hata Değerleri**

Babanın Mesleği	n	$\bar{X}$	ss	sh
Ev hanımı	4	76,95	15,18	7,59
İşçi	110	78,58	14,35	1,36
İşsiz	16	67,10	16,02	4,00
Memur	45	80,70	15,52	2,31
Serbst Meslek	158	75,48	15,29	1,21
Emekli	71	75,93	17,94	2,12
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 70’e göre öğrencilerin babalarının sahip oldukları mesleklerine göre akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}=80,70$ ) en yüksek öğrenciler babaları memur olanlar, en düşük akademik başarı düzeyleri puan ortalamasına ( $\bar{X}=67,10$ ) sahip öğrenciler ise babaları işsiz olan çocuklar olmuştur. Öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslekler ile akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tablo 71’de ANOVA çözümlemesi kullanılarak elde edilen sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 71**  
**Öğrencilerin Babalarının Sahip Oldukları Mesleklerine Göre Akademik Başarıları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	2860,64	5	572,13			
<b>Gi</b>	96863,61	398	243,37	2,35	*0,04	p<0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\* p<0,05

Tablo 71’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrencilerin babalarının mesleklerine göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(5,403)}=2,35, p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu LSD testi ile değerlendirilip Tablo 72’de gösterilmiştir.

**Tablo 72**  
**Öğrencilerin Babaların Sahip Oldukları Meslekler İle Akademik Başarıları İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

Babanın Mesleği Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Ev hanımı - İşçi	-1,63	7,94	0,83	p>0,05
Ev hanımı - İşçisiz	9,85	8,72	0,25	p>0,05
Ev hanımı - Memur	-3,75	8,13	0,64	p>0,05
Ev hanımı- Ser. Meslek	1,46	7,89	0,85	p>0,05
Ev hanımı - Emekli	1,01	8,01	0,89	p>0,05
İşçi - İşsiz	<b>11,48*</b>	<b>4,17</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İşçi - Memur	-2,12	2,76	0,44	p>0,05
İşçi - Ser. Meslek	3,09	1,93	0,11	P<0,05
İşçi - Emekli	2,64	2,37	0,26	p>0,05
İşsiz - Memur	<b>-13,60*</b>	<b>4,54</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İşsiz - Ser. Meslek	<b>-8,38*</b>	<b>4,09</b>	<b>0,04</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İşsiz - Emekli	<b>-8,83*</b>	<b>4,31</b>	<b>0,04</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Memur - Ser. Meslek	<b>5,22*</b>	<b>2,63</b>	<b>0,04</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Memur - Emekli	4,77	2,97	0,10	p>0,05
Ser. Meslek - Emekli	-0,44	2,22	0,84	p>0,05

\* p< 0,05

Tablo 72’de görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslek gruplarına göre yapılan analiz sonucunda, babanın işçi olması ile işsiz olmasıyla, işsiz olması ile memur, serbest meslek sahibi veya emekli olmalarıyla ve memur olması ile serbest meslek sahibi olmasıyla öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

#### **Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 73’te öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 73**

#### **Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

<b>Algılanan Anne Tutumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>
<b>Anlayışlı ve Yardımcı</b>	388	89,63	18,99	0,96
<b>Otoriter</b>	27	90,03	14,22	2,73
<b>İlgisiz</b>	11	101,81	19,17	5,78
<b>Başka</b>	8	106,75	10,47	3,70
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 73’e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=106,75$ ) ile annesinin tutumunu başka algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=89,63$ ) ile annesini anlayışlı ve yardımcı olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre elde edilen bulguların problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 74’te verilmiştir.

**Tablo 74**  
**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Problem Çözme**  
**Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	3795,41	3	1265,13			
<b>Gİ</b>	149381,58	430	347,39	3,64	*0,01	p<0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

\* p<0,05

Tablo 74'te görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,433)}=3,64$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu LSD testi ile değerlendirilip Tablo 75'te gösterilmiştir.

**Tablo 75**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Problem Çözme Becerileri İçin**  
**Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

Anne Tutumları Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Anlayışlı yar. - Otoriter	-0,39	3,70	0,91	p>0,05
Anlayışlı yar. - İlgisiz	<b>-12,17*</b>	<b>5,69</b>	<b>0,03</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Anlayışlı yar. - Başka	<b>-17,11*</b>	<b>6,65</b>	<b>0,01</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Otoriter - İlgisiz	-11,78	6,66	0,07	p>0,05
Otoriter - Başka	<b>-16,71*</b>	<b>7,50</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>
İlgisiz - Başka	-4,93	8,66	0,56	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 75'te görüldüğü gibi, öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre yapılan analiz sonucunda, annenin anlayışlı ve yardımcı bir tutum içinde olması ile ilgisiz olması ve başka tutum içinde olması arasında; otoriter olması ile başka tutum içinde olması ile öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin



algıladıkları anne tutumlarına göre dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 76’da verilmiştir.

**Tablo 76**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Annenin Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı ve Yardımcı	388	12,83	3,92	0,19
Otoriter	27	14,33	4,10	0,78
İlgisiz	11	16,90	4,54	1,37
Başka	8	14,87	4,18	1,48
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 76’ya göre öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X} = 16,90$ ) en yüksek öğrenciler ilgisiz tutum sergileyen annelere sahip olanlar, denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X} = 12,83$ ) en düşük öğrenciler ise anlayışlı ve yardımcı annelere sahip olan öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 77’de verilmiştir.

**Tablo 77**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	252,699	3	84,23			
Gi	6723,22	430	15,63	5,38	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

\* p<0,05

Tablo 77’de görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,433)} = 5,38$ , p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 78’de elde

edilen bu anlamlı farklılığın öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarının hangileri arasında olduğu Scheffe testi ile belirlenip gösterilmiştir.

**Tablo 78**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Annenin Tutumları Grup(a) – Grup(b)	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Anlayışlı ve yardımcı – Otoriter	-1,49	0,78	0,30	p>0,05
Anlayışlı ve yardımcı – İlgisiz	<b>-4,07*</b>	<b>1,20</b>	<b>0,01</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Anlayışlı ve yardımcı – Başka	-2,03	1,41	0,55	p>0,05
Otoriter- İlgisiz	-2,57	1,41	0,34	p>0,05
Otoriter- Başka	-0,54	1,59	0,99	p>0,05
İlgisiz- Başka	2,03	1,83	0,74	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 78’de görüldüğü gibi öğrencinin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında anlayışlı ve yardımcı tutum sergileyen anneler ile ilgisiz tutum sergileyen anneler arasında istatistiksel olarak negatif yönde (p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre dağılımı, akademik başarı düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 79’da verilmiştir.

**Tablo 79**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Annenin Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı ve Yardımcı	358	77,19	5,64	0,82
Otoriter	27	69,80	15,98	3,07
İlgisiz	11	71,81	15,80	4,76
Başka	8	83,20	13,11	4,63
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>76,67</b>	<b>15,73</b>	<b>0,78</b>

Tablo 79’a göre öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}$ =83,20) en yüksek öğrenciler başka tutum sergileyen annelere sahip olanlar, akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}$ =69,80) en düşük öğrenciler ise otoriter annelere sahip olan öğrenciler olmuştur.

Öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 80’de verilmiştir.

**Tablo 80**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	1971,85	3	657,28			
<b>Gi</b>	97752,40	400	244,38	2,69	*0,04	p<0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\* p<0,05

Tablo 80’de görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,403)}=2,69$ , p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 81’de elde edilen bu anlamlı farklılığın öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarının hangileri arasında olduğu LSD testi ile belirlenip gösterilmiştir.

**Tablo 81**

**Öğrencilerin Algıladıkları Anne Tutumları İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre LSD Testi Sonuçları**

Annenin Tutumları Grup(a) – Grup(b)	Ortalama Farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Anlayışlı ve yardımcı – Otoriter</b>	<b>7,39*</b>	<b>3,11</b>	<b>0,01</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Anlayışlı ve yardımcı – İlgisiz</b>	5,37	4,78	0,26	p>0,05
<b>Anlayışlı ve yardımcı – Başka</b>	-6,00	5,58	0,28	p>0,05
<b>Otoriter- İlgisiz</b>	-2,01	5,59	0,71	p>0,05
<b>Otoriter- Başka</b>	<b>-13,40*</b>	<b>6,29</b>	<b>0,03</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>İlgisiz- Başka</b>	-11,38	7,26	0,11	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 81’de görüldüğü gibi öğrencinin algıladıkları anne tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında anlayışlı ve yardımcı tutum sergileyen anneler ile otoriter tutum sergileyen anneler ve otoriter tutum sergileyen anneler ile başka tutum sergileyen anneler arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

### **On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın on birinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 82’de öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 82**

### **Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

<b>Algılanan Baba Tutumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sh</b>
<b>Anlayışlı ve Yardımcı</b>	341	89,23	19,06	1,03
<b>Otoriter</b>	44	94,47	14,39	2,16
<b>İlgisiz</b>	30	96,33	17,78	3,24
<b>Başka</b>	19	89,89	22,63	5,19
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 82’ye göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=96,33$ ) ile babasının tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=89,23$ ) ile babasını anlayışlı ve yardımcı olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre elde edilen bulguların problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla

ANOVA ile çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 83'de verilmiştir.

**Tablo 83**

**Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	2247,80	3	749,26			
Gi	150929,19	430	350,99	2,13	0,09	p>0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 83'de görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,433)}=2,13$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 84'de verilmiştir.

**Tablo 84**

**Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımları, Denetim Odağı Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri**

Babann Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı ve Yardımcı	341	13,03	4,00	0,21
Otoriter	44	12,79	3,77	0,56
İlgisiz	30	13,70	4,17	0,76
Başka	19	13,26	4,70	1,07
<b>Toplam</b>	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 84'e göre öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=13,70$ ) en yüksek öğrenciler ilgisiz tutum

sergileyen babalara sahip olanlar, denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=12,79$ ) en düşük öğrenciler ise otoriter babalara sahip olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 85’te verilmiştir.

**Tablo 85**

**Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	0016,27	3	05,42			
<b>Gİ</b>	6959,64	430	16,18	0,33	0,80	p>0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

Tablo 85’te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (p>0,05) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre dağılımı, akademik başarı düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 86’da verilmiştir.

**Tablo 86**

**Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Babanın Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Anlayışlı ve Yardımcı</b>	315	76,70	15,58	0,87
<b>Otoriter</b>	43	74,66	16,70	2,54
<b>İlgisiz</b>	27	77,95	16,49	3,17
<b>Başka</b>	19	78,77	15,51	3,55
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 86'ya göre öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}=78,77$ ) en yüksek öğrenciler başka tutum sergileyen babalara sahip olanlar, akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}=74,66$ ) en düşük öğrenciler ise otoriter babalara sahip olan öğrenciler olmuştur.

Öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 87'de verilmiştir.

**Tablo 87**

**Öğrencilerin Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Akademik Başarıları İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem düzeyi
<b>GA</b>	303,21	3	101,07			
<b>Gİ</b>	99421,04	400	248,55	0,40	0,74	p>0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

Tablo 87'de görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına göre akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,403)}=0,40$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 88'de öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 88**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Problem Çözme  
Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata  
Değerleri**

Öğretmen Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı	212	89,16	18,90	1,29
Otoriter	88	93,69	18,75	1,99
İlgili	103	85,61	18,24	1,79
Başka	31	103,83	11,51	2,06
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 88'e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=103,83$ ) ile öğretmenin tutumunu başka olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=85,61$ ) ile öğretmenini ilgili olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre elde edilen bulguların problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 89'da verilmiştir.

**Tablo 89**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Problem Çözme  
Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	9232,40	3	3077,46	9,13	*0,00	p<0,05
Gi	143944,60	430	334,755			
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

\* p<0,05

Tablo 89'da görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme beceri puan



ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,433)}=9,13$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe testi ile değerlendirilip Tablo 90'da gösterilmiştir.

**Tablo 90**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Öğretmen Tutumları Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Anlayışlı - Otoriter	-4,52	2,32	0,28	$p>0,05$
Anlayışlı - İlgisiz	-3,55	2,19	0,45	$p>0,05$
Anlayışlı - Başka	<b>-14,67*</b>	<b>3,51</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Otoriter - İlgili	<b>8,08*</b>	<b>2,65</b>	<b>0,02</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Otoriter - Başka	-10,14	3,82	0,07	$p>0,05$
İlgili - Başka	<b>-18,22*</b>	<b>3,74</b>	<b>0,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>

\*  $p<0,05$

Tablo 90'a göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamaları ile öğretmenlerinin anlayışlı bir tutum içinde olması ve başka bir tutum içinde olması arasında; otoriter olması ve ilgili bir tutum içinde olması arasında; ilgili olması ve başka bir tutum içinde olması arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 91'de verilmiştir.

**Tablo 91**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri**

Öğretmenin Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı	212	13,03	3,86	0,26
Otoriter	88	13,89	4,44	0,47
İlgili	103	12,53	3,80	0,37
Başka	31	12,74	4,20	0,75
<b>Toplam</b>	<b>434</b>	<b>13,06</b>	<b>4,01</b>	<b>0,19</b>

Tablo 91'e göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları ( $\bar{X}=13,89$ ) en yüksek öğrenciler, otoriter tutum sergileyen öğretmenlere sahip olanlar, denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=12,53$ ) en düşük öğrenciler ise ilgili öğretmenlere sahip olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA işlem sonuçları Tablo 92'de verilmiştir.

**Tablo 92**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	93,51	3	31,17			
Gİ	6882,415	430	16,06	1,94	0,12	p>0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

Tablo 92'de görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,433)}=1,94$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre dağılımı, akademik başarı düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 93'de verilmiştir.

**Tablo 93**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri**

Öğretmenin Tutumu	n	$\bar{X}$	ss	sh
Anlayışlı	194	75,06	15,95	1,14
Otoriter	84	77,22	15,97	1,74
İlgili	98	77,70	15,41	1,55
Başka	28	82,47	13,29	2,51
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 93'e göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları ( $\bar{X}=82,47$ ) en yüksek öğrenciler, başka tutum sergileyen öğretmenlere sahip olanlar, akademik başarı düzeyi puan ortalaması ( $\bar{X}=75,06$ ) en düşük öğrenciler ise anlayışlı öğretmenlere sahip olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre akademik başarı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA işlem sonuçları Tablo 94'te verilmiştir.

**Tablo 94**

**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	1575,48	3	525,16			
Gİ	98148,77	400	245,37	2,14	0,09	p>0,05
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

Tablo 94'te görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(3,403)}=2,14, p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın on üçüncü alt problemi, “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeyleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 95'de öğrencilerin kendi başarı algılarına göre problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 95

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre  
Problem Çözme Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve  
Standart Hata Değerleri**

Başarı algısı	n	$\bar{X}$	ss	sh
<b>Başarılı</b>	171	84,25	19,27	1,47
<b>Orta</b>	245	93,79	16,76	1,07
<b>Başarısız</b>	18	99,88	24,88	5,86
<b>Toplam</b>	434	90,28	18,80	0,90

Tablo 95'e göre öğrencilerin problem çözme becerileri aritmetik ortalaması en yüksek olan ( $\bar{X}=99,88$ ) ile kendini başarısız olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. En düşük puan ise ( $\bar{X}=84,25$ ) ile kendini başarılı olarak algılayan öğrencilerden elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kendi başarılarını algılamalarına göre elde edilen bulguların problem çözme becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA ile çözümleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 96'da verilmiştir.

Tablo 96

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre  
Problem Çözme Becerileri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	10905,23	2	5452,61			
<b>Gİ</b>	142271,76	431	330,09	16,51	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	153177,00	433				

Tablo 96'da görüldüğü gibi ANOVA ile çözümlenmiş bulgulara göre öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeyleri ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,433)}=16,51$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre belirlenen anlamlı

farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe testi ile değerlendirilip Tablo 97’de gösterilmiştir.

**Tablo 97**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri İçin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Başarı Algısı Grup (a) - Grup (b)	Ortalama Farkı(a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
Başarılı - Orta	-9,54*	1,81	0,00	p<0,05
Başarılı - Başarısız	-15,63*	4,50	0,00	p<0,05
Orta - Başarısız	-6,09	4,43	0,39	p>0,05

\* p<0,05

Tablo 97’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre yapılan analiz sonucunda, öğrencinin kendini başarılı algılaması ile orta algılaması arasında; başarılı algılaması ile başarısız algılaması ile öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak (p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre dağılımı, denetim odağı aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 98’de verilmiştir.

**Tablo 98**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Dağılımı, Denetim Odağı Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Öğrencinin Başarı algısı	n	$\bar{X}$	ss	sh
Başarılı	171	11,77	3,72	0,28
Orta	245	13,73	3,88	0,24
Başarısız	18	16,33	4,58	1,08
Toplam	434	13,06	4,01	0,19

Tablo 98’e göre, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre denetim odağı puan ortalaması ( $\bar{X}=16,33$ ) en yüksek öğrenciler kendilerini başarısız algılayan, en düşük denetim odağı puan ortalamasına

( $\bar{X} = 11,77$ ) sahip öğrenciler ise kendilerini başarılı algılayan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarı algılama düzeylerine göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA işlem sonuçları Tablo 99’da verilmiştir.

**Tablo 99**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine İlişkin Denetim Odağı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>GA</b>	584,15	2	292,07			
<b>Gi</b>	6391,77	431	14,83	19,69	*0,00	p<0,05
<b>Toplam</b>	6975,92	433				

\* p<0,05

Tablo 99’da görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,433)} = 19,69$ ,  $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerinin oluşturduğu farklılığın hangi düzeyler arasında anlamlı olduğu Scheffe testiyle çözümlenmiş ve Tablo 100’de sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 100**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeyleri İle Denetim Odağına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Öğrencinin Başarı Algısı	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Başarılı- Orta</b>	<b>1,95*</b>	<b>0,38</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Başarılı- Başarısız</b>	<b>-4,55*</b>	<b>0,95</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Orta- Başarısız</b>	<b>2,60*</b>	<b>0,94</b>	<b>0,02</b>	<b>p&lt;0,05</b>

\* p< 0,05

Tablo 100’de görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre yapılan gruplandırmada kendini başarılı algılayan

öğrenciler ile orta ve başarısız algılayan öğrenciler arasında, orta algılayan öğrencilerle başarısız algılayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre dağılımı, akademik başarıları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 101’de verilmiştir.

**Tablo 101**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine Göre Dağılımı, Akademik Başarıları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Öğrencinin Başarı algısı	n	$\bar{X}$	ss	sh
Başarılı	160	86,68	12,86	1,01
Orta	228	70,30	13,96	0,92
Başarısız	16	67,17	12,73	3,18
<b>Toplam</b>	404	76,67	15,73	0,78

Tablo 101’e göre, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre akademik başarı düzeyleri puan ortalaması ( $\bar{X}=86,68$ ) en yüksek öğrenciler kendilerini başarılı algılayan, en düşük akademik başarı düzeyleri puan ortalamasına ( $\bar{X}=67,17$ ) sahip öğrenciler ise kendilerini başarısız algılayan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarı algılama düzeylerine göre akademik başarı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA işlem sonuçları Tablo 102’de verilmiştir.

**Tablo 102**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeylerine İlişkin Akademik Başarı Düzeyleri İçin Yapılan ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Önem Düzeyi
GA	26711,23	2	13355,61			
Gİ	73013,02	401	182,07	73,35	*0,00	$p<0,05$
<b>Toplam</b>	99724,26	403				

\*  $p<0,05$

Tablo 102’de görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre akademik başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ( $F_{(2,403)}=73,35, p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerinin oluşturduğu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testiyle çözümlenmiş ve Tablo 103’te sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 103**

**Öğrencilerin Kendilerini Sınıf İçinde Başarılı Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarılarına İlişkin Belirlenen Anlamlı Farklılıklara Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Öğrencinin Başarı Algısı	Ortalama farkı (a-b)	sh	p Değeri	Önem Düzeyi
<b>Başarılı- Orta</b>	<b>16,37*</b>	<b>1,39</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Başarılı- Başarısız</b>	<b>19,50*</b>	<b>3,53</b>	<b>0,00</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Orta- Başarısız</b>	3,13	3,48	0,66	p>0,05

\* p< 0,05

Tablo 103’te görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini sınıf içinde başarılı algılama düzeylerine göre yapılan gruplandırmada kendini başarılı algılayan öğrenciler ile orta ve başarısız algılayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak (p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

**On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın on dördüncü alt problemi, “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırma örnekleminde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarılarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 104’te verilmiştir.



Tablo 104

**Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeyleri ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

	<b>Problem çözme Beceri Düzeyi</b>	<b>Denetim Odağı Düzeyi</b>	<b>Akademik Başarı Düzeyi</b>
<b>Problem çözme Beceri Düzeyi</b>	---	<b>0,38**</b> (p=0,00) 434	<b>-0,38**</b> (p=0,00) 404
<b>Denetim Odağı Düzeyi</b>	---	---	<b>-0,37**</b> (p=0,00) 404
<b>Akademik Başarı Düzeyi</b>	---	--	---

**\*\* p<0,01**

Tablo 104'te görüldüğü gibi, problem çözme becerisi ile denetim odağı düzeyleri ( $r= 0,38$   $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre içten denetimlilik arttıkça, problem çözme becerisine ilişkin algılamanın da olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarıları ile problem çözme becerileri ( $r= -0,38$   $p<0,01$ ), ve denetim odağı düzeyleri ( $r=-0,37$   $p<0,01$ ) arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre akademik başarı düzeyi yükseldikçe, problem çözme becerisinde yeterlilik algısı ve içten denetimlilik artmaktadır. Sonuçlara göre kendini içten denetimli ve problem çözme becerisinde yeterli algılayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

## BÖLÜM V

### 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen bulguların sonuçları, tartışması ve konu ile ilgili öneriler yer almaktadır.

#### 5.1.Sonuç;

Bu araştırmada elde edilen bulgularla, alt problemlere ilişkin sonuçlara göre;

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullar ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak; öğrenim gördükleri okullar ile problem çözme becerileri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ve cinsiyet arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yerler ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak; öğrencilerin yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer ile akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile akademik başarı düzeyleri arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarı arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.
9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür.
11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; algıladıkları öğretmen tutumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendi başarı algıları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür.

14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ( $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki görülürken; problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde ( $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

## 5.2.Tartışma

Araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak; öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bulgulara göre Balçova2 okulunda yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre problem çözme becerilerinde daha etkin oldukları belirlense de, burada anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin denetim odağı puan ortalamaları incelendiğinde Konak bölgesindeki her iki okulda da, öğrencilerin diğer okullara göre daha dıştan denetimli oldukları görülmüştür. Akademik başarılarında ise en yüksek akademik başarı puan ortalaması Karşıyaka1 okulunda belirlenmiştir. Buldukları bölgelerle bağlantılı olarak da öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre de araştırmada kızların akademik başarılarının daha yüksek ve problem çözme becerisinde daha etkin oldukları belirlenmiştir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ile cinsiyet arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ferah (2000), Kara Harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ve liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Bu sonuç içinde

de kız öğrencilerin, akademik başarısı yüksek olanların ve liderlik görevi alan öğrencilerin problemlerine daha sistemli yaklaştıkları ve daha güvenli olup, kaçınan olmayan yaklaşımlar benimsedikleri bulunmuştur. Bozkurt, Serin ve Emran (2004), İlköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda cinsiyete göre, problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001)'un lisansüstü öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri, genel başarıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kasap (1997)'in İlköğretim okulu öğrencileriyle, Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001)'un lisansüstü öğrencileriyle, Serin (2001)'in öğretmen adayları üzerinde, Nadir (2002)'in 13-17 yaş arası ergenlerle, Özkütük ve arkadaşları (2003)'in öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ergenlerin cinsiyetlerine göre genel problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiş. Bu da bu araştırmanın sonucuyla çelişkilidir.

Aydın (1999) ergenlerle, Alisinanoğlu (2003) farklı sosyo ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarındaki 10 yaş çocuklarla yaptığı araştırmalarında, denetim odakları puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişkilidir.

Tapçan (2002), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle, Kaval (2001) 12 yaş çocuklarıyla, Yeşilyaprak (1988), Korkut (1986), Buluş (1996) öğrencilerle, Çakar (1997) lise son sınıf öğrencileriyle, Sahranç (2000) lise öğrencileriyle, Bozkurt ve Harmanlı (2002) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmalarında denetim odağı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, bu araştırmanın sonucuyla paraleldir.

3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Problem çözme becerileri puan ortalamaları en yüksek olan ve daha dıştan denetimli olan öğrenciler köylerde yaşayan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin diğer öğrencilerle aldıkları puan arasında anlamlı

farklılık bulunmamıştır. Dönmez (1983) yaptığı çalışması sonucunda küçük çevreden gelen öğrencilerin, büyük çevreden gelenlere oranla daha dıştan denetimli olduklarını belirlemiştir. Ancak; öğrencilerinin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ile akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anlamlı farklılık köylerde öğrenim gören öğrencilerin ilçelerdeki öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya sahip olmaları yönünde belirlenmiştir.

4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde anne babaları birlikte olan öğrencilerin ayrı olan öğrencilere göre problem çözme becerilerinde kendilerini daha etkin buldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak; öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlara göre anne babaları ayrı olan öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları görülse de bu farklılık anlamlı bulunmamıştır.

5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile akademik başarı düzeyleri arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Ancak; öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin problem çözmede etkili olma ve içten denetimlilik düzeyleri annelerin eğitim düzeyleri ile paralel artmasına rağmen anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kaval (2001), 12 yaş çocuklarında anne-babanın eğitim düzeyi ile çocukların denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çakar (1997)

lise son sınıfa devam eden öğrencilerin denetim odağı puanları ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonucuyla paraleldir.

Ünüvar (2003) 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının, anne eğitim durumu ile anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aksoy (1992) ebeveynlerin eğitim durumları ile öğrencilerin denetim odağı düzeyleri yönünde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bozkurt ve Harmanlı (2002) ilköğretim öğrencilerinin annenin öğrenim durumuyla denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alisinanoğlu (2003) annenin eğitim düzeyinin çocukların denetim odakları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların içten denetimli olmaları artmaktadır. Ayrıca anne tutumları ile çocukların denetim odakları puanları arasında anlamlı bir ilişki de belirlenmiştir. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişkilidir.

6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarı arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları ve içten denetimlilik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Özellikle babası üniversite, lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayanlara göre daha içten denetimli oldukları, akademik başarıda ise yine babası üniversite mezunu olanlarının, ortaokul ve ilkokul mezunlarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayanlara göre problem çözme becerilerinde daha etkin oldukları belirlenmiş fakat anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Alisinanoğlu (2003) babanın öğrenim düzeyinin çocukların denetim odakları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla çelişkilidir.

7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik durumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları iyileştikçe, içten denetimlilik düzeylerinin ve akademik başarılarının da yükselmekte olduğu görülmüştür. Ancak; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Çakar (1997) araştırmasında denetim odağı üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar da araştırmamızla paralellik göstermektedir. Alisinanoğlu (2003), farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarındaki 10 yaş çocuklarında sosyo-ekonomik düzeyin çocukların denetim odakları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Korkut (1986), Kaval (2001), 12 yaş çocuklarının denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda sosyo-ekonomik seviyesi ile çocukların denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buluş (1996) da araştırmasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçları ile çelişki göstermektedir.

8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bulgulara göre annesi işsiz olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha dıştan denetimli ve problem çözme becerilerinde yetersiz oldukları bulunurken diğer gruplarla anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ile akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılığa göre memur annelerin çocuklarının işsiz annelerin çocuklarına göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Ünüvar (2003) 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık



gösterdiği bulunmuştur. Çakar (1997), lise son sınıfa devam eden öğrencilerin denetim odağı puanları annelerin meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile çelişki göstermektedir.

9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslekleri ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre babası işsiz olan öğrencilerin diğer meslek gruplarına sahip babaların çocuklarına göre problem çözme becerilerinde etkin çözümler bulamadıkları ve akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak; öğrencilerinin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile denetim odağı düzeyleri karşılaştırıldığında babası işsiz olan öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları, memur olanların ise diğerlerine göre daha içten denetimli oldukları belirlenmiş olmasına rağmen gruplar arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çakar (1997), lise son sınıfa devam eden öğrencilerin denetim odağı puanları ile babaların meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu da araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre annelerini ilgisiz algılayanların problem çözme becerilerinde daha az etkin ve daha dıştan denetimli oldukları, otoriter anneye sahip öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Annelerini anlayışlı ve yardımcı algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinde kendilerini etkin hissettikleri, daha içten denetimli oldukları ve farklı tutumları tercih eden öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tapçan (2002), Ebeveyn tutumları ile ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisini incelediği araştırma sonucuna göre, çocukların denetim odağı ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın sonucuyla çelişki göstermektedir.

Argun (1995), araştırma sonuçlarına göre anne babalarından şefkat gören, memnun edilen, bağımsız davranışları desteklenen, tutarlı disiplin uygulayan, davranışları ödüllendirilen çocukların diğer çocuklara göre daha iç denetim puanları yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaval (2001), araştırmasında algılanan anne davranışları ile annenin denetim odağı düzeyi ve anne için algılanan duygusal cezalandırma davranışı ile annenin denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alisinanoğlu (2003), koruyucu anne tutumları ile çocukların denetim odakları puanları arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık belirlemiştir. Bu da bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulgularına göre babalarını ilgisiz algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinde kendilerini etkin hissetmedikleri ve diğerlerine göre daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir. Anlayışlı ve yardımsever babaların çocuklarının kendilerini problem çözme becerilerinde daha etkin hissettikleri, otoriter babaların çocuklarının da daha içten denetimli fakat akademik başarıda daha düşük oldukları belirlenmiştir. Ancak; bu sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tapçan (2002), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle ilgili araştırmasında çocukların denetim odağı ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulunmamıştır. Çakar (1997), ise lise son sınıfa devam eden öğrencilerin denetim odağı puanları ile ana-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Burada ele alınan her iki ebeveynde olduğu için araştırma sonuçlarında farklılık görülebileceği düşünülmektedir.

12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile problem çözme becerileri arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenini ilgili olarak algılayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre problem çözme becerinde daha etkin oldukları görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini ilgili olarak algılayanların daha içten denetimli oldukları, anlayışlı algılayanların ise akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak; algıladıkları öğretmen tutumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde kendilerini başarılı algılamaları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendi başarı algıları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ( $p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre öğrencinin kendi başarı algısının problem çözme becerilerinde, denetim odağı düzeyinde ve akademik başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Kendini başarılı algılayan öğrencilerin, problem çözme becerilerinde kendilerini daha etkin, daha içten denetimli, akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Kendini başarısız algılayanların ise daha dıştan denetimli, düşük akademik başarıya sahip ve problem çözme becerilerinde daha az etkin oldukları görülmüştür.

Bozkurt ve Harmanlı (2002), ilköğretim öğrencilerinin kendi başarılarını değerlendirmeleriyle denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Demir (1998), lise öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme biçimi ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkili bulmuştur.

14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ( $p < 0,01$ ) anlamlı bir ilişki ve problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde

( $p < 0,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre bu araştırma da kendini problem çözme becerilerinde yeterli, etkin algılayan öğrencilerin daha içten denetimli oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt, Serin ve Erman (2004), İlköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Malki (1998), Öğrencilerde dış kontrol odağı eğilimi arttıkça problem çözme becerisinde kendini yetersiz algıladığı ve ruh sağlıklarının bozulduğunu belirtmektedir. Aydınay (1996), Denetim odağı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında İçten denetimli bireylerin, dıştan denetimli bireylere göre, problem çözmeye daha istekli oldukları belirtilmektedir.

### 5.3.Öneriler

Araştırma bulgularının yorumlarına bakıldığında araştırma konusu olan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı değişkenlere göre bu üç bağımlı değişken arasındaki anlamlı farklılıkların belirlenmesiyle ilgili şöyle bir değerlendirme yapılabilir:

1. Problem çözme becerilerinin akademik başarıyı olumlu etkilediği bu araştırma dahil birçok araştırmada belirlenmiştir. İlköğretim müfredatı içinde problem çözme becerileri ile ilgili konulara ağırlık verilmesi ve bunun bir ders olarak işlenmesi öğrenciler ve öğretmenler açısından uygun olacaktır.
2. Ana- baba tutumlarıyla ilgili olarak araştırmada anlayışlı ve yardımcı anne baba tutumlarının çocuklar üzerine daha olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Aileler tutumlarla ilgili daha fazla bilinçlendirilmeli, uygun model olmaları konusunda desteklenmelidir. Seminerler ve konferanslar yoluyla bilgiler verilmelidir.
3. Okullarda her şeyin başlangıcının aile olması nedeniyle, ilköğretimin birinci kademesinden itibaren eğitilmiş kişilerce ana-baba eğitimlerinin düzenli verilmesi çocukların sorunları çözümede daha etkin olmalarını sağlayacaktır. Öğrencinin, araştırma konusu kapsamındaki üç değişkenle bağlantılı olarak olumlu kazanımlar sağlayabilmesi için, okul, aile ve öğrenci üçgenin birbiriyle bağlantılı olarak sürekli iletişim içinde olmalıdır.
4. Öğrencilerin öğrenilen bir davranış olan problem çözme becerileri ve denetim odağı ile ilgili olarak kendilerini sosyal ve duygusal anlamda güçlü hissetmeleri için bu konularla ilgili grup rehberlik etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmeli ve sınıflarda düzenli uygulanmalı çalışmalar yapılması sağlanmalıdır.
5. Okullarda aynı zamanda öğrenciler üzerinde bir model teşkil etmeleri ve tutumlarıyla onları etkilemeleri nedeniyle problem çözme becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmenler arasında da uygulanması ve bu etkinliklerin öğretmen yetiştirme programları içerisine alınması gerektiğini göstermektedir.

6. Konuyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmaların daha çok deneysel alanda yapılması, yeni eğitim programlarının oluşturulması açısından faydalı olacaktır.
7. Akademik başarıların yüksek olmasında etkili olan sosyal becerilerin desteklenmesinin ve pekiştirilmesinin bu öğrencilerin gelecekte toplum içinde uyum gösteren, kendilerini gerçekleştirme etkinliğine sahip, içten denetimli ve problem çözme konusunda kendini etkin hisseden birer yetişkin olarak hayatlarını sürdüreceklerdir.
8. Benzer araştırmaların farklı sosyo-ekonomik düzeyde, yaş ve öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerle yapılması ve öğrencilerde problem çözme becerileri ve içten denetimliliğin geliştirilmesinde uygulamalı çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Aydınay. A. (1996).İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Aysan, F. (1988). Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Arslan C. (2001). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adams J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. (Çev. Onur B.) Ankara: İmge Kitabevi.

Anderson, C.R. (1997). Locus of Control, Coping behaviours, and performance in astress getting A longitudinal study. **Journals of Applied Psychology**, 62: 446-451.

Akboy, R. (1998), Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramı, Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı açısından Karşılaştırılması, **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Dergisi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, s 1., ss. 189-195.

Arik, I.A. (1996) **Motivasyon ve Heyecana Giriş**. Çantay Yayınevi, İstanbul:

Altun, M. (2000). “**İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi**”, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3526, Sayı:147, Ankara.

Argun, Y. (1995). Anne- Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim odağı Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, Ö. (1999), “Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerileri Puanlarının Karşılaştırılması,” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Alisinanoğlu, F. (2003), “Çocukların Denetim Odakları ve Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma,” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** c1 s1. , ss 96-107.

Batıgün, A. D. Ve Şahin, N. H. (2003). Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlik Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir Mi? **Türk Psikoloji Dergisi**. Sayı 18 (51).

Balkuvvar, N.G. (1998). Farklı Liselerin Öğrencilerinin Denetim Odağı Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Buluş, M. (1996). Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Bilimler Enstitüsü.

Bolel, N. (1993). Normal ve Psikiyatrik Semptom Gösteren Çocuklarda Denetim Odağı ile Depresyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bingham, A. (1998). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bozkurt N. ve Harmanlı Z., (2002), “İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması,” **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi** s 14: ss 29-37.

Bozkurt N., Serin O., Emran B. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.

Başal, H.A. (1983). Çevre Büyüklüğü ve 10-12 yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Cooley, E.L. Lond Nowicki, S. (1988). Stress Locus of Control And Achievement of High School Seniors. **Psychological Report** , 63, 2, 355-358

Canel- Denктаş, N. (1993). Ortaokul Seviyesindeki ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Colangelo, N., Davi, G.A., **Handbook of Gifted Education**. ( 2nd ed.).



Cause, Hannan ve Sargeant (1992).

Cüceloğlu, D. (1997). **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**. Yedinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakar, M. (1997). Lise Son Sınıf öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul, 1997.

Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitimi Programı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim-online 2(2). s. 28-34.

Çoban, A. E. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6 sayı 10. ss. 39-54.

Dönmez, A. (1983). Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü. Ankara Üni. Basımevi. **Eğitim Bilimleri Dergisi** 16 (1), 37, 47.

Dönmez, A. (1986). Denetim Odağı :Temel Araştırma Alanları. *Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Dergisi* 19,1-2,259-283.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç ve Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği, **Psikoloji Dergisi**, 7,26: 10- 15, Aralık

Dağ, İ (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, **Türk Psikoloji Dergisi**, 17 (49), ss. 77-90.

Dönmez, A. (1984). Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 17, sayı 1- 2.

D'Zur,lla, T., Nezu, A.M. (1990) Developmental and Preliminary Evaluation Of The Social Problem Solving Inventory. **Psychological Assessment: A Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, Vol. 2 (2). Pp. 156-163.

D'Zur,lla, T., Goldfried, M. (1971) Problem Solving Behavior Modification” **Journal of Abnormal Psychology**, vol : 18, ( ss. 45-47)

Demirel, (1999). Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişim düzeyine etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. [www.fedu.metu.edu.tr](http://www.fedu.metu.edu.tr).

Durmuş, N. (2004). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, D.E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Enç , M. (1982) **Eğitim Ruhbilimi**. İstanbul: Aka Kitabevi,

Emran B. (2005) . Psikolojik Danışmanların Olumsuz otomatik Düşünceleri, Problem Çözme Becerisine Yönelik Algılamaları ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ferah, D. (2000). Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fidan N. ve Erden M. (1997). **Eğitime Giriş**. AlkimYayıncılık. Ankara.

Findley, M.J. and Cooper H.M. (1983). Locus Of Control and Academic Achivment: A Literature Review. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 44, N:2, p 414-427.

Gilmar, T.M. (1978). Locus of Control as Media for of adaptive Behavior in Children and Adolescents. **Canadian Psychological Review**, vol.19.

Gordon, T. (1999). **Çocukta İç Disiplin Mi? Dış Disiplin Mi? Çeviren Emel Aksoy** (İstanbul Sistem Yayıncılık).

Güleç S. Ve Alkış S. (2003). İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi. İlköğretim-online 2(2), sf. 19-27. <http://www.ilkoğretim-online.org.tr>

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi. **Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul: Özel Kültür Yayınları.

Gündüz, Z. (1986). Okul Başarısı ve Ortaokul 1. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. **Milli Eğitim Dergisi**. S.160.

Güven A. ve Akyüz Y. (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. **Ege Eğitim Dergisi** (1) 1: 13- 22.

Gültekin ve Baran, (2005). 9-14 yaş Grubu Akut ve Kronik Hastalığı Olan Çocukların Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi. **Türk Pediatri Arşivi Dergisi** C. 40, s. 3 ss:211- 220. [http:// www.turkpediatriarsivi.dergisi.org.tr](http://www.turkpediatriarsivi.dergisi.org.tr)

Heppner, P. (1978)“ A Review of the Problem Solving Literature and It’s Relationships to the Counseling Process” **Journal of Counseling Psychology**, vol: 25, (s.366)

Heppner, P. Krauskopf, K. An Information Processing Approach to Personal Problem Solving, **The Counseling Psychologist**. Vol:15, 1987. (ss- 34-37)

Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987). “The Integration of Personal problem Solving Processes Within Counseling”. **The Counseling Psychologist**, 15, 371-447.

Heppner, P.P. ve Peterson, C.H. (1982), **The Development And Implications Of A Personal-Problem Solving Inventory**, Journal Of Counseling Psychology, 29,66-75

Heppner, P. P. Ve Baker, C. E. (1997). “Applications of the Problem Solving Inventory”. **Measurement & Evaluation in Counseling & Development**. 29 (4), 229-313.

Haye, M. K. Susan M. Swearer, Kelly Brey Love, Rhonda K. Turner, (2003), Examining Locus Of Control And Agression Along The Bully/Victim Continuum. **American Psychological Association**, Toronto, Canada.

Kalkan, E. (1995). Işıklar Askeri Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılarının Okul İçi Gelişimi İle Başarı ve Disiplin Durumları Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar İlkeler, Teknikler**. Nobel Yayın dağıtım 8. basım. Ankara

Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller. **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 161, yıl 31.

Kılıç Basmacı, S. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki. Y. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkut, F. (1986). İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Korkut, F. (1991). İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 6.

Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**, Gazi Kitabevi, Ankara.

Küçükkaragöz, H. (1998). İlkokul Öğretmenlerinin Kontrol Odağı Ve Bunun Öğrencilerinin Kontrol Odağına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Karataş, İ ve Güven B. (2003). Problem Çözme Davranışının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler; Klinik Mülakatın Potansiyeli, **İlköğretim Online E-dergi** 2(2), 2003.

Kaval, K. (2001), “12 yaş çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı değişkenlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kabadayı , R. (1992) Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. **Öğretmen Dünyası**, sayı 146, Ankara: Nüve matbaası, ( ss. 32-33)

Kaya, N. (1992) “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler” Yayınlanmamış Master Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü. ( ss. 118-119).

Keskin, A. (2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kulaksızoğlu, A. (1999). **Ergenlik Psikolojisi**, 2. basım. Remzi kitabevi İstanbul

Keleş, O. B. (2000). Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Li HC., Lopez V. (2004). Chinese Translation and Validation Of The Nowicki-Strickland Locus Of Control Scale For Children. Nurs Stud. Jul; 41 (5): 463-9.

Lefcourt H. M. (1976). Locus of Control: Current Trend is Theory and Research (Lawrence).

Mertoğlu H. Ve Öztuna A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir? **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. TOJET January 2004 . Volume 3, Issue 1, Article 12.

Malki R. (1998). Davranışlarda İç-Dış Kontrol Odağı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Marvin W. R. (1987). The Relationship Between Locus Of Control And Academic Level And Sex Of Secondary School Students. <http://www.nald.ca/fulltext/report1>.

Morgan, T.C. (1993). **Psikolojiye Giriş**, Çev: Arıcı Hüsnü. 10. Basım. Ankara

Nadir, B. (2002). Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nowicki, S. and Strickland B. R. (1973). A Locus of Control Scale for Children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology** , 40 (1) ,148, 154

Onur B. Gander M. And Gardiner H. (1995) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. İmge Kitabevi, Ankara

- Öğülmüş, S. (2001). **Kisilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.
- Özyürek, M. (1983). **Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği: Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı Açısından**. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı**. 3. Basım. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y. (2002). **Kişisel Rehberlik**, Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara, Pegem A Yayınları.
- Öztürk, (1995). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Özkütük N., Silkü A., Orgun F., Yalçinkaya M. (2003). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri, Ege Eğitim Dergisi. Sayı (3)2: 1-9.
- Özgüven İ.E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Pdrem Yayınları Ankara
- Phares E. Jerry, (1976). **Locus of Control in Personality**. Kansas State University, General Learning Pres, USA.
- Rotter, J.B.(1966). Generalized Expectancies For İnternal Versus External Control of Reinforcements. **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- Rotter, J.B. Chance, J.E., Phares, E.J. (1972). Applications Of A Social Learning Theory Of Personality, New York.
- Raphel, M.(2003).Problems Solving. <http://provest.umi.com/pqdqeb?> Ord. 30.04.2003.
- Saracaloğlu S., Serin, O. ve Bozkurt N. (2001), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 14, ss 121-134.
- Sarper, N. (2001) Yetiştirme Yurdunda Yetişen Çocuklar İle Ana-baba Yanında Yetişen Çocukların Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Savaşır, I., Şahin, N.(1997). **“Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler”**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993) "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". **Cognitive Therapy and Research**, 17, 379-396.

Serin, O. (2001). Lisans ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora tezi, İzmir.

Sayın, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. Mart s. 3-4

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Ertem Matbaacılık, Ankara.

Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Strickland, B.R. (1978). **İnternal –External Expentancies and health related bahaviours**. Journal of Consulting and Clinacal Psychology, 48: 1192-1211.

Strickland, B.R. (1989). **Internal\_External Control Expectancies**. American Psychologist. Vol: 44, No: 1 (1-12).

Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallıca, H., Ellez, M., Kavcar, N. (1998). **“Fen Öğretiminde Problem Çözme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bir Çalışma”**, IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, M.E. Basımevi, Ankara.

Solmaz, N. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sahrañç, Ü.(2000). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Denetim Odaklarına Göre Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenlik ve Geçerlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Tezcan, M. (1996). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Feryal Matbaası.

Tuğrul, C. (1994). Alkoliklerin Çocuklarının Aile Ortamındaki Stres kaynakları, Etkileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları. **Türk Psikoloji Dergisi**, Sayı 9(31), ss:57-73.

Taşdemir Mısırlı, Ö. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Tseng, (1970), Locus Of Control as a Determinant of Job Proficiency, Employability and Training Satisfaction of Vocational Rehabilitation Clients, **Journal of Counseling Psychology**. 17(6). 487-491.

Tapçan, T. K. (2002), Ebeveyn tutumları ve ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 50- 54.

Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. (1979). **Türkçe Sözlük**. (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yörükoğlu A. (2002). **Çocuk Ruh Sağlığı**. 25. Basım Özgür Yayınları, İstanbul

Yavuzer H. (1999). **Çocuk Psikolojisi**. 18. basım Remzi kitabevi, İstanbul

Yeşilyaprak, B. (1988). Lise Öğrencilerinin İçsel Ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. **Aile ve Toplum Dergisi**. Sayı (3) 1 Eylül- Aralık.

Yeşilyaprak, B. (2005). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi**. 9. Basım. Pegem Yayıncılık. Ankara.



Wise, (1999). **Locus Of Control İn Our Daily Lives, How the Concept of Control Impacts the Social World** . <http://www.units.muohio.edu/>

**İnternet Kaynakları**

<http://www.e-psikoloji.com/>

<http://www.sanalpsikolog.com/>

## EK-1

## ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu form bilimsel bir araştırmaya yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. **Cevapsız soru bırakmamanızı önemle rica ediyorum. İcten ve gerçeğe uygun cevaplarınız araştırma açısından önemlidir.**

Yardımlarınız için Teşekkür ederim.

RukiyeDERİN  
(Psikolojik Danışman)

Açıklama: **Soruyu okuduktan sonra ilgili tüm seçenekleri gözden geçirip, uygun seceneğin yanındaki parantezin içine ( X ) işareti koyunuz.**

1. ADINIZ SOYADINIZ:
2. Okulunuz: .....
3. Cinsiyetiniz ( ) Kız ( ) Erkek
4. Sınıfınız .....
5. Yaşamınızı en uzun süre geçirdiğiniz yer:  
Köy ( ) İlçe ( ) Şehir ( )
6. Anneniz: sağ ( ) Babanız: sağ ( )  
Ölü ( ) Ölü ( )
7. Anneniz: Ayrı ( ) Babanız: Ayrı ( )  
Birlikteler ( ) Birlikteler ( )
8. Anne ve babanızın öğrenim durumunu belirtiniz.

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okuryazar değil	( )	( )
Sadece okuryazar	( )	( )
İlkokul mezunu	( )	( )
Ortaokul mezunu	( )	( )
Lise mezunu	( )	( )
Yüksek okul mezunu	( )	( )
Üniversite mezunu	( )	( )

9. Ailenizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

10. Annenizin ve Babanızın Mesleğini belirtiniz:

	<u>Anne</u>	<u>baba</u>
Ev hanımı	( )	( )
İşçi	( )	( )
İşsiz	( )	( )
Memur	( )	( )
Serbest Meslek	( )	( )
Emekli	( )	( )

11. Annenizin ve babanızın size karşı tutumunu belirtiniz:

	<u>Anne</u>	<u>baba</u>
Anlayışlı ve Yardımcı	( )	( )
Otoriter	( )	( )
İlgisiz	( )	( )
Başka .....		

13. Öğretmenlerinizin size yönelik tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Anlayışlı ( ) Otoriter ( ) ilgili ( ) Başka .....

14. Sınıf arkadaşlarınızla karşılaştığınızda kendinizi ne kadar başarılı görüyorsunuz?

Başarılı ( ) Orta ( ) Başarısız ( )

**EK-2****NOWICKI – STRICKLAND ÖLÇEĞİ (LOC)**

**Açıklama:** Aşağıda sizin bazı konulardaki düşüncelerinizle ilgili sorular sorulmuştur. Lütfen herbir ifadeyi okuyarak bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz.

Örneğin okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “evet”, uygun değil ise “hayır” ifadesinin altındaki kutuya (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız. Teşekkürler...

	<b>EVET</b>	<b>HAYIR</b>
1. Siz çaba harcamasanız da çoğu güçlüğün kendiliğinden çözüleceğine inanır mısınız?		
2. Üşütüp hasta olmayı engelleyebileceğinize inanıyor musunuz?		
3. Bazı çocuklar doğuştan şanslı mıdır?		
4. Genellikle iyi notlar almanın sizin için çok önemli olduğu kanısında mısınız?		
5. Kendi kusurunuz olmayan şeylerden dolayı sık sık suçlandığınızı olur mu?		
6. Herhangi bir kişinin yeterince çalışırsa her dersten geçebileceğine inanır mısınız?		
7. Nasıl olsa hiçbir şeyin istenen biçimde sonuçlanmadığı düşüncesiyle, çok çalışmanın hiçbir işe yaramadığı kanısında mısınız?		
8. Sabahı iyi başlayan bir günün, ne yaparsanız yapın iyi bir gün olacağını inanır mısınız?		
9. Anne-babaların, çocuklarının söylediklerine genellikle gereken önemi verdikleri kanısında mısınız?		
10. İyi dileklerde bulunmanın, iyi şeyler oluşmasını sağlayacağına inanıyor musunuz?		
11. Cezalandırıldığınız zaman, genellikle bunun uygun bir nedene dayanmadığı izleniminde mi olursunuz?		
12. Bir arkadaşınızın düşüncesini değiştirmenin genellikle güç olduğu kanısında mısınız?		
13. İzleyicilerin alkış ve tezahüratlarının, bir takımın kazanmasına şanstın daha fazla yardım edeceği kanısında mısınız?		
14. Herhangi bir konuya ilişkin olarak anne-babanızın düşüncesini değiştirebilmenin hemen hemen olanaksız olduğu kanısında mısınız?		
15. Kararlarınızın çoğunun kendiniz tarafından alınmasını anne-babanızın hoşgörüsü ile karşılaması gerektiği inancında mısınız?		
16. Yanlış bir şey yaptığınızda onu düzeltmek için yapabileceğiniz pek bir şey olmadığı kanısında mısınız?		
17. Çocukların çoğunun sporda doğuştan yetenekli olduğuna inanıyor musunuz?		
18. Yaşlarınızın çoğunun sizden daha güçlü olduğu kanısında mısınız?		
19. Sorunların çoğunu çözenin en iyi yollardan birisinin onlara boş vermek olduğu kanısında mısınız?		

	EVET	HAYIR
20. Arkadaşlarınızı seçmede birçok seçenek olduğu kanısında mısınız?		
21. Dört yapraklı yonca bulsanız, bunun size uğur getireceğine inanır mısınız?		
22. Ödevlerinizi yapıp yapmamanın alacağınız notlar üzerinde etkili olacağı kanısında mısınız?		
23. Kendi yaşınızdaki bir kimse size vurmaya kalkışırsa onu durdurmak için yapabileceğiniz pek bir şey olmadığı kanısında mısınız?		
24. Uğur getirdiğine inandığınız herhangi bir şey taşıdınız mı?		
25. İnsanların sizden hoşlanıp hoşlanmamalarının kendi davranışlarınıza bağlı olduğu kanısında mısınız?		
26. Anne-babanızdan yardım istediğinizde genellikle size yardımcı olurlar mı?		
27. Size kötü davrandıklarında, genellikle bunun sebepsiz yere olduğu duygusuna kapılır mısınız?		
28. Çoğunlukla bugün yaptıklarınızla gelecekte olabilecekleri değiştirebileceğiniz kanısında mısınız?		
29. Ne yaparsanız yapın olabilecek kötü şeyleri durduramayacağınıza inanıyor musunuz?		
30. eğer sürekli çaba gösterirlerse çocukların ya da gençlerin kendi yaşamlarına yön verebilecekleri kanısında mısınız?		
31. Evinizde işlerin istediği biçimde olması için çalışmanızın genellikle yararlı olmayacağı kanısında mısınız?		
32. İyi şeylerin ancak çok çalışma sonucunda oluşturulabileceği kanısında mısınız?		
33. Yaşlılarınızdan birinin size düşmanca davranacağını hissettiğinizde bu durumu değiştirmek için yapabilecek pek bir şey olmadığını mı düşünürsünüz?		
34. Arkadaşlarınıza istediğiniz bir şeyi yaptırmanın kolay olduğu kanısında mısınız?		
35. Genellikle, evde ne yemek istediğinize ilişkin size pek fazla söz düşmediği kanısında mısınız?		
36. Biri sizden hoşlanmadığında bu konuda yapabileceğiniz pek fazla bir şey olmadığı kanısında mısınız?		
37. Diğer çocukların çoğunun sizden daha akıllı olması nedeni ile okulda çaba göstermenin pek yararlı olmadığı kanısında mısınız?		
38. Önceden planlamanın işleri daha iyi sonuçlandıracağına inanır mısınız?		
39. Çoğunlukla aile kararları üzerinde pek etkili olmadığımız kanısında mısınız?		
40. Akıllı olmanın şanslı olmaktan daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?		

### EK-3

#### Problem Çözme Envanteri (PCE)

**Açıklama:** Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır.

Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda **gerçekten** ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir.

Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: **“Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”**

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- |                                |                                  |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım  | 4. arada sırada böyle davranırım |
| 2. çoğunlukla böyle davranırım | 5. ender olarak böyle davranırım |
| 3. sık sık böyle davranırım    | 6. hiçbir zaman böyle davranmam  |

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman	hiç bir zaman				
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6

13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/  
KONU: Tez Çalışması.

12945

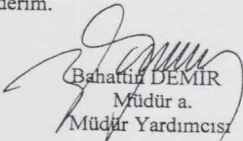
VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.03.2005 tarih ve 908 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Rukiye DERİN'in, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme)" konulu yüksek lisans teziyle ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Balçova, Buca, Bornova, Çiğli, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere İlçelerindeki ilköğretim okullarında ölçek uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

  
Bahattin DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR

3 1.../03/2005

M.Fahri AYKIRI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Yazı  
2-Ölçek