

**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**ERGENLİK DÖNEMİNDE AİLENİN AKADEMİK TUTUMUNUN**  
**BAŞARIYA ETKİSİNDE**  
**ÖĞRENME SORUMLULUĞUNUN ARACILIK ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Burcu Hediye ER**

**Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı**  
**Aile Danışmanlığı Programı**

**Haziran/2021**



**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**ERGENLİK DÖNEMİNDE AİLENİN AKADEMİK TUTUMUNUN**  
**BAŞARIYA ETKİSİNDE**  
**ÖĞRENME SORUMLULUĞUNUN ARACILIK ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Burcu Hediye ER**  
**(Y1916.010003)**

**Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı**  
**Aile Danışmanlığı Programı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa METE**

**Haziran/2021**



## **ONAY SAYFASI**



## ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumunun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça 'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (Haziran, 2021)

Burcu Hediye ER





## ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca bana bilgileriyle ve anlayışı ile destek olan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa METE 'ye, bana karşı sabrını ve özverisini esirgemeyen sevgili eşim Sadık ER 'e, deneyimleri ve motivasyonu ile her zaman yanımda olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Funda Hatice SEZGİN hocama ve çalışmamda katkısı olacak anketleri uygulamamı sağlama konusunda her türlü desteği sağlayan Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Müdürü İsa ÖZDEN hocama ve yapmış olduğum ankete katılan bütün öğrencilere içtenlikle teşekkür ederim.

Haziran, 2021

Burcu Hediye ER



# **ERGENLİK DÖNEMİNDE AİLENİN AKADEMİK TUTUMUNUN BAŞARIYA ETKİSİNDE ÖĞRENME SORUMLULUĞUNUN ARACILIK ETKİSİ**

## **ÖZET**

Toplum içerisinde en küçük birim olarak kabul edilen aile unsurunun kişinin yaşamında edindiği yer ve önem çok büyüktür. Kişiyi pek çok konuda etkileyen aile, kişinin eğitim hayatındaki ilk basamaktır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir plan dahilinde yürütüldüğü kuruluş olan okuldan önce ve en az okul kadar tesiri olan ilk kurum ailedir. Ek olarak ailenin sahip olduğu eğitim durumu, ekonomik gücü, yer aldığı çevre ve benzeri unsurlar öğrencilerin akademik başarısına da etki etmektedir. Öğrenme sorumluluğu ise kişinin kendi hedefleri ve kendi öğrenme süreci ile ilgili gerekenleri üstlenmesidir. Bu kavram da aile içerisinde çeşitli tutumlar ile birlikte şekillenmektedir. Bu unsurlar öğrencilerin başarısına etki etmekte ve bu başarısızlık durumunu engellemek için yarar sağlamaktadır.

Bu çalışma, eğitime yansıtacak pek çok olgunun oluştuğu aile yapısı içinde gösterilen akademik tutumların başarıya olan etkisinde öğrenme sorumluluğu gibi bir kavramın aracılık etkisini konu almıştır.

Araştırmada amaç, ailenin akademik tutumu ile birlikte çeşitli (yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne baba eğitim seviyesi, gelir durumu, evdeki oda durumu vb.) gibi değişkenlerin de dikkate alınarak başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisini saptamaktır.

Araştırma İstanbul ili, Esenyurt İlçesi içerisinde bulunan Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9, 10 ,11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde tarama modeli kullanılarak anket yöntemi tercih edilmiştir. Anket yöntemi ile 915 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmada Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği (EABBD) ölçeği, Öğrenme Sorumluluğu (ÖSO-II) ölçeği ve Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 24.0

ve AMOS 23.0 paket programları dikkate alınmıştır. Boyutların arasındaki ilişkilerin belirlenme noktasında “Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)” yapı geçerliliğinin test edilmesinde “Doğrulayıcı Faktör analizi (DFA)” ve hipotezler için “Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)” kullanılmıştır.

Araştırma ile ailenin akademik tutumu arttıkça öğrenme sorumluluğunun artmakta, ailenin akademik tutumu ve öğrenme sorumluluğu performans başarısızlığı değişkeni ile anlamlı ilişkili olup, öğrenme sorumluluğunun “kısmi aracı” etkili bir değişken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, Başarı, Akademik Tutum, Öğrenme Sorumluluğu

# **INTERMEDIATE EFFECT OF LEARNING RESPONSIBILITY ON THE EFFECT OF ACADEMIC ATTITUDE ON SUCCESS IN ADOLESCENCE**

## **ABSTRACT**

The place and importance of the family element, which is accepted as the smallest unit in the society, in one's life is very great. The family, which affects a person in many ways, is the first step in a person's education life. Before the school, which is the institution where education and training activities are carried out according to a plan, the first institution that has as much influence as the school is the family. In addition, the educational status of the family, economic power, environment and similar factors also affect the academic success of the students. Responsibility for learning is taking on what is necessary for one's own goals and learning process. In this concept, it is shaped together with various attitudes within the family. These factors affect the success of the students and provide benefits to prevent this failure situation.

This study deals with the mediation effect of a concept such as learning responsibility in the effect of academic attitudes shown in the family structure, where many phenomena that will reflect on education occur.

The aim of the study is to determine the mediating effect of learning responsibility in the effect of success, taking into account the academic attitude of the family and various variables (age, gender, class, number of siblings, parental education level, income status, room status at home, etc.).

The survey method was preferred by using the survey survey model to cover the 9th, 10th, 11th and 12th grade students of Ali Kul Vocational and Technical Anatolian High School located in the province of Istanbul, Esenyurt District. Questionnaire method 915 people were reached. Parental Academic Achievement Pressure and

Support (EABBD) scale, Responsibility for Learning (ÖSO-II) scale and Performance Failure Evaluation Inventory were used in the research. IBM SPSS 24.0 and AMOS 23.0 package programs were taken into account in the analysis of the data. Structural Equation Model (SEM) was used to determine interdimensional relationships, Confirmatory Factor analysis (CFA) was used to test construct validity, and Explanatory Factor Analysis (EFA) was used for hypotheses.

With the research, it was concluded that as the academic attitude of the family increases, the responsibility for learning increases, the academic attitude of the family and the responsibility for learning are significantly related to the variable of performance failure, and the learning responsibility is a "partial mediator" effective variable.

**Keywords:** Family, Success, Academic Attitude, Responsibility for Learning

## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ .....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
<b>I. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
A. Araştırmanın Amacı .....	2
B. Araştırmanın Önemi .....	3
C. Varsayımlar ve Kısıtlar .....	4
D. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	4
E. Örneklem Seçimi .....	5
<b>II. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>9</b>
A. Aile Tutumu ve Akademik Başarı .....	9
1. Ailenin Tanımı.....	9
2. Tutum.....	11
a. Anne-Baba (Ebeveyn) Tutumu .....	12
b. Anne-Baba (Ebeveyn) Tutum Özellikleri .....	13
3. Başarı ve Akademik Başarı.....	16
4. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler .....	20
a. Akademik başarıda ailenin etkisi .....	24
b. Akademik başarısında öğretmenin etkisi .....	29
c. Akademik başarıda kişisel özelliklerin etkisi .....	32
d. Akademik başarıda çevrenin etkisi .....	34

5. Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı .....	35
B. Öğrenme Sorumluluğu .....	37
1. Öğrenme .....	37
2. Öğrenme Sorumluluğu Kavramı .....	39
a. Akademik Öz-Yeterlik .....	40
b. Öz-Düzenlemeli Öğrenme .....	41
c. Öğrenmeyi Öğrenme .....	42
d. Özerk Öğrenme .....	43
e. Kendi Kendine Öğrenme .....	43
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>45</b>
A. Veri Toplama Aracı .....	45
B. Araştırma Yöntemi .....	46
<b>IV. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>47</b>
A. Anketin Güvenilirlik Analizi .....	47
B. Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları .....	47
C. Ölçeklere Yönelik Sıklık Dağılım ve Tanımsal İstatistik Bilgiler .....	55
D. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları .....	68
E. Grup Farklılığı Analizleri .....	70
F. Kendall's Tau-b İlişki Analizi .....	78
G. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) .....	79
H. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) .....	84
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>89</b>
A. Sonuç .....	89
B. Tartışma .....	90
C. Öneriler .....	97
<b>VI. KAYNAKÇA .....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>115</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>133</b>



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AAT</b>	: Ailenin akademik tutumu
<b>AFA</b>	: Açıklayıcı Faktör Analizi
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>DKHKU</b>	: Diğer Kişileri Hayal Kırıklığına Uğratmak
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>DYÖS</b>	: Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları
<b>EABBDÖ</b>	: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği
<b>EBB</b>	: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı
<b>EBD</b>	: Ebeveyn Akademik Başarı Desteği
<b>GB</b>	: Geleceğin Belirsizliği
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>ÖS</b>	: Öğrenme sorumluluğu
<b>ÖSDK</b>	: Öz Saygı Değerinin Düşeceği Korkusu
<b>ÖSÖ-II</b>	: Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II
<b>ÖYÖS</b>	: Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu
<b>PB</b>	: Performans Başarısızlık
<b>SİLGK</b>	: Sosyal İlgii Kaybetme
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>UMK</b>	: Utanç ve Mahcubiyet Korkusu
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modeli
<b>SES</b>	: Sosyoekonomik statü



## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.	Araştırmanın Hipotezleri .....	5
Çizelge 2.	Örneklem Dağılım Tablosu .....	5
Çizelge 3.	Örneklem Büyüklükleri Tablosu .....	6
Çizelge 4.	Ebeveyn Tutumu - Gelişen Çocuk Davranışı ve Kişiliği Tablosu.....	16
Çizelge 5.	Anketin Güvenilirlik Analizleri Sonuçları.....	47
Çizelge 6.	Sınıf Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu .....	47
Çizelge 7.	Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu.....	48
Çizelge 8.	Doğum Yılı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu.....	48
Çizelge 9.	Anne Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu ..	49
Çizelge 10.	Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu ..	49
Çizelge 11.	Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu.....	50
Çizelge 12.	Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu.....	50
Çizelge 13.	Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu .....	51
Çizelge 14.	Aile Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu.....	52
Çizelge 15.	Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu...	52
Çizelge 16.	Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu ..	53
Çizelge 17.	Oda Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu .....	53
Çizelge 18.	Özel Ders Alma/ Dershaneye Gitme Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu .....	54
Çizelge 19.	Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu.....	55
Çizelge 20.	Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu.....	58
Çizelge 21.	Performans Başarısızlık Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu.....	62
Çizelge 22.	Faktör Analizi Uygunluk Kriterleri .....	68
Çizelge 23.	Ana Faktörler ve Alt Boyutlar için Cronbach-Alpha (CA) Değerleri ..	69
Çizelge 24.	Alt Boyutlara Yönelik Normallik Testi Sınaması Sonuçları .....	70
Çizelge 25.	Cinsiyet açısından Mann-Whitney U sınaması sonuçları .....	71

Çizelge 26. Anne Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları .	72
Çizelge 27. Baba Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları..	73
Çizelge 28. Aile Gelir Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları .....	75
Çizelge 29. Oda Durumu Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları .....	76
Çizelge 30. Özel Ders Alma/Dershaneye Gitme Durumu Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları.....	77
Çizelge 31. Kardeş Sayısı Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları.....	77
Çizelge 32. Korelasyon Analizi Sonuçları .....	79
Çizelge 33. DFA Modeli Uyum İndeksleri .....	83
Çizelge 34. YEM tahmini Uyum İndeksleri .....	86
Çizelge 35. YEM Model Sonuçları .....	87

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli.....	5
Şekil 2. Korelasyon Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı.....	7
Şekil 3. Grup Farklılığı Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı .....	8
Şekil 4. Sınıf Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	48
Şekil 5. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	48
Şekil 6. Doğum Yılı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	49
Şekil 7. Anne Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	49
Şekil 8. Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	50
Şekil 9. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	50
Şekil 10. Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	51
Şekil 11. Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	51
Şekil 12. Aile Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	52
Şekil 13. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	53
Şekil 14. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	53
Şekil 15. Oda Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği .....	54
Şekil 16. Özel Ders/Dersane Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	54
Şekil 17. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu .....	82
Şekil 18. Hipotezlerin Testi İçin YEM Tahminleri.....	86



## I. GİRİŞ

Ailenin sahip olduğu model gelecek dönemde çocuğun göstereceği davranış ve tutumların, psiko-sosyal gelişiminin bir resmi olarak kabul edilmektedir. Ailenin sahip olduğu nitelikler, öğrencilerin okuldaki akademik başarısına etki etmektedir. Toplum içerisinde yer alan tüm aileler birbirinden farklı nitelikler taşımaktadır. Bütün ailelerin beklentileri, yaşam koşulları ve çocuklarına uyguladıkları eğitim biçimleri birbirinden farklıdır. Tüm aileler kendilerine has bir içsel yapıya, değere ve farklı niteliklere sahiptir (Çelik, 2005).

Aile unsuru, öğrencinin başarı açısından da etkilenmesine neden olmaktadır. Eğitimde ilk basamak olarak kabul edilen aile, çocuklarına derslerinde yardımcı olmaz ve ona doğru olmayan tutumlar sergilerse, okul ile iş birliği içerisinde olmazsa eğitimde hedeflenen durumlara erişilemeyecektir. Okullar ise öğrencilerin bir plan dahilinde eğitim gördüğü farklı bir sosyal kurumdur ve çevreden bağımsız kabul edilmesi mümkün değildir. Okullar içerisindeki olanaklar ve öğretmenler ne kadar iyi olursa olsun aileler destek olmazlar ise gerekli fonksiyonlar da yerine getirilememektedir. Atayeter (2004), Aziz (2001) ve Doğan (2000) tarafından yapılan tanımlamadan da çıkarılan sonuç; eğitimde ilk basamak olarak kabul edilen ve çocukların içerisinde oldukları ilk sosyal kurum olan aile unsurunun çocukların hayatında mühim bir yere sahip olduğudur. “Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Aile Özel İhtisas Komisyonu Raporunda ifade edilen aile, anne-baba-çocuklar ve ilişkilerin kan bağı ile kurulan akrabalıklarından meydana gelen sosyal ve ekonomik bir bütünlük şeklinde açıklanmaktadır (DPT, 2001).

Büyük bir hızla gelişim gösteren ve devamlı değişim içerisinde olan dünyada insanların hayat tarzları ve düşünce yapıları, değer yargıları, problem ve beklentileri de değişim göstermiş ve globalleşmenin neticesi olarak da insanların birbirlerini daha fazla etkilediği bir döneme geçiş sağlanmıştır.

İnsan aklı, yapısalcı anlayış dahilinde bilgilerin aktarımının sağlandığı boş bir depo değildir; çevresel unsurlara karşı da pasif bir alıcı konumuna geçmemektedir. İnsan aklı, tüm tesirleri faal bir şekilde benimsemekte ve davranışa dönüştürmektedir

(Saban, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, insan beyninin odak aldığı için, öğrenmek kişiye ve kişinin kendi zihnini yapılandırmasına bağlıdır. Öğrenci bakımından ele alındığında, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler ile yeni bilgiler bütünleştirilmekte, yeni anlamların meydana geldiği bir faal süreç içerisinde, bilgiler arasında ilişkiler kurularak zihinsel yapı yeniden yapılanmaktadır (Güneş, 2014). Bu faal süreçte kişi, zihnini bizzat kendisi yapılandırdığı için, kişinin sahip olduğu öğrenme sorumluluğunu da almış olması gerekmektedir. Geldiğimiz noktada modern yaklaşıma olan yönelimler, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun gelişim göstermesini hedeflemektedir.

Öğrenme sorumluluğu edinen ve bunu bir yeteneğe dönüştüren öğrencilerin akademik hayatlarında başarı sağlayacakları ön görülmektedir. İlerde öğrenme yalnızca okulda öğrenilen bir kavram olmaktan çıkacağı için, uzaktan eğitim kavramı var olacağı için okul altında bir bina gerekmeyecek olur ise öğrenme sorumluluğu edinmiş bir kişi genellikle öğrenmesini kendisi düzenleyebilecektir. Okullar da bu yeteneğin gelişim göstermesi için bir araç görevi görmektedir. Alan yazında öğrenme sorumluluğu ile ilgili önemli çalışmalar yer almaktadır (Başbay, 2008; Cook-Sather ve Luz, 2015; Çam ve Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya ve Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013). Öğrencilerin akademik hayatta başarılı olmaları ve okula karşı tutumları dolayısıyla, farklı unsurlara altyapı oluşturması bakımından öğrenme sorumluluğu önemli bir kavramdır (Yakar, 2017). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu edinebilmeleri için birçok çalışma ve faaliyet gerçekleştirilebilir.

## **A. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile bireylerin yaşamlarında başarı ve başarısızlığın oluşumuna dair önem arz eden eğitsel sürece yönelik olarak ailelerin göstermiş olduğu akademik tavır ve yaklaşımlar sonucu bireydeki öğrenme sorumluluğuna olan yansımalarını inceleyerek etkilerini gözlemlemek amaçlanmıştır. Birey eğitsel yaşantısı devam ederken ailesi ile de büyük bir oranda etkileşim yaşamakta ve ailelerin tutumlarına bağlı olarak öz yeterlilik, öğrenme sorumluluğu, öğrenme algısı gibi çeşitli özellikler geliştirebilmektedir. Bireyin aile dinamiği içerisinde karşılaştığı bu etkileşim ailelerin kendilerine özgü yapılarından da beslenerek bireyin akademik yaşamı boyunca bütün girdilerin başarı ya da başarısızlık ile sonuçlanmasında rol alabilmektedir. Bu çalışmada da amaç, ailenin göstermiş olduğu akademik tavırların “ailenin ekonomik



durumu, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynin öğrenim seviyesi, ebeveynin çalışma durumu, öğrencinin sınıf seviyesi vb.” çeşitli bireysel ve aile içi değişkenler ile birlikte değerlendirilerek başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracı olup olamayacağı tespit edilmek istenmiştir.

## **B. Araştırmanın Önemi**

Aile, bireyin kişilik özelliklerinin şekillendiği ve birtakım davranış kalıplarını kazandığı en temel birimdir. Birey kazandığı bu özellikler ile yaşamını sürdürmekte ve geliştirmektedir. Birey bununla yaşamına uzun bir zaman dilimi içerisinde akademik sürecin bir parçası olarak devam etmektedir. Akademik süreç, kişinin başarısını ya da başarısızlığını da gösteren bir nitelik olmak ile birlikte pek çok değişkenle oluşum içerisine girmektedir. Anne baba olarak ebeveynlerimize ve içinde yaşadığımız bu kutsal kuruma dair her şey birer yansıma olarak eğitim sürecini de etkilemektedir. Ailenin göstermiş olduğu yaklaşım bireyin kendisini akademik anlamda ortaya koymasını sağlamaktadır. Bireyler aile olgusu içerisinde kendi öz benliklerini, yeterliliklerini, hedeflerini belirleyecek bunları da akademik anlamda gösterecektir. Anne babanın ve ailenin her türlü değişkenleri de göz önüne alındığında öğrenme sorumluluğu da önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde başarı ölçütü olarak oldukça etkili olmakla birlikte bu durumu etkileyen her türlü kavram incelenmesi açısından oldukça gereklidir. Bireylerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri de bu konu da araştırılmaya değer bir faktördür. Ayrıca bireyin etkileşim içerisinde olduğu akademik tutumlar da yakın ilişkili olarak araştırma konusudur. Bu veriler üzerinde çalışıldığı takdirde, geleceğe dönük başarıyı yordayıcı çeşitli tespitler ışığında iyileştirici çalışmalar yapılabilecek, bireyde oluşan öz yeterlilik, öğrenme sorumluluğu, öğrenme performansı, motivasyon gibi değerler önemsenersek, başarıyı olumsuz etkileyen durumlar için önlemler alınabilecek ve ailelerin akademik tutumlarına, aile içi iletişim, davranış kalıplarına dair destek hizmetleri sağlanabilecektir.

### **C. Varsayımlar ve Kısıtlar**

Varsayımlar;

-Araştırmaya dahil olan öğrencilerin anket içeriğinde yer alan sorulara yanıt verir iken gerçekteki duygularıyla fikirlerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

-Çalışmaya katılanların ankete bilinçli ve istekli cevap verdikleri, anketi doğru ve tam bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

- Çalışmaya katılanları, soruları cevaplarırken sözcükleri gerçek manasıyla algıladıkları varsayılmıştır. Anketleri cevaplama esnasında oluşabilecek kavramsal yanlışlar göz ardı edilmiştir.

Kısıtlar;

-Ankete katılım gönüllük esasına dayalı olması ile birlikte bazı öğrencilerin ankete katılıma olumlu yaklaşmamları önemli bir sınırlayıcı unsur olarak kabul edilebilir.

-Anketin uygulandığı zaman dilimleri arasında raporlu olan ve okula gelmeyen öğrenciler örneklem dışında kalmıştır.

-Anket sadece meslek lisesi ve 9,10,11,12. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

-Araştırma Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği (EABBD), Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSO-II) ve Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri ile sınırlandırılmıştır.

### **D. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri**

Araştırmanın ana hipotezi ailenin akademik tutumunun öğrenci performans başarısızlığı üzerinde istatistik anlamlı etkisinin (ilişkisinin) olduğu yönüyledir. Diğer yandan, bu ilişkide öğrenme sorumluluğunun aracı etkisi olduğu savı öne sürülmektedir. Ayrıca, ankette yer alan katılımcılara yönelik demografik ve genel bilgilerden bazı gruplar oluşturularak elde edilen faktörler açısından anlamlı farklılık olduğu görüşü alt hipotez olarak araştırılmıştır. Çalışmada üzerinde çalışılan varsayımlar Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmanın Hipotezleri

H	Yön	Hipotez
H1	AAT→PB Ana hipotez	Ailenin akademik tutumu (AAT) Performans Başarısızlık (PB) ile anlamlı ilişkilidir.
H2	ÖS→PB Ana hipotez	Öğrenme sorumluluğu(ÖS) Performans Başarısızlık (PB) ile anlamlı ilişkilidir.
H3	AAT→ÖS Ana hipotez	Ailenin akademik tutumu (AAT) Öğrenme sorumluluğu (ÖS) ile anlamlı ilişkilidir.
H4	AAT →ÖS→ PB Ana hipotez	Öğrenme sorumluluğu (ÖS), Ailenin akademik tutumu (AAT) ile Performans Başarısızlığı (PB) arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahiptir.
H5	Alt hipotez	Sınıfı, cinsiyeti, yaşı, kardeşlerinin sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, anne öğrenim seviyesi, baba öğrenim seviyesi, aile geliri vs. değişkenler açısından, AAT, PB ve ÖS açısından anlamlı farklılık vardır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

## E. Örneklem Seçimi

Yapılacak olan çalışma eğitim alanında gerçekleştirilecek olup, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere uygulanacaktır. Çalışmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bünyesinde eğitimini sürdüren 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki bireyler kapsamaktadır. Bu evrenden örneklem seçiminde, “basit rastgele örnekleme yöntemi” ile seçilen ve ankete katılmayı kabul eden öğrenciler ele alınmıştır.

Çizelge 2. Örneklem Dağılım Tablosu

Sınıf	Örneklem Dağılımı
9. Sınıf	268
10. Sınıf	174
11. Sınıf	204
12. Sınıf	269
Toplam	915

Anketler, (09/03/2020-15/03/2020) tarihleri arasında İstanbul İli- Esenyurt İlçesi Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerine yönelik olarak yüz yüze uygulanmış ve toplamda 967 adet anket tamamlanmıştır. Ankete katılım gönüllük

esasına dayalı olup öğrencilerin öğrenim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanmıştır. Verilerin girişinde kimi öğrencilerin soruların pek çoğunu yanıtlamaması sebebiyle söz konusu anketler analize dahil edilmeyip toplam 915 anket uygulama içerisinde kullanılmıştır.

Anakütle 1502 kişi olduğu için (okuldaki tüm öğrenci sayısı), çekilecek örnek sayısı Yazıcıoğlu ile Erdoğan'ın (2004) geliştirdiği tabloda 0.05 örnekleme hatasına yönelik olarak p=0.50 ve q=0.50 için 333 birey şeklinde tespit edilmiştir.

Çizelge 3. Örneklem Büyüklükleri Tablosu

Anakütle Büyüklüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			±0.05 örnekleme hatası (d)			±0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	<b>80</b>	<b>71</b>	<b>77</b>	49	38	45
500	341	289	321	<b>217</b>	<b>165</b>	<b>196</b>	81	55	70
750	441	358	409	<b>254</b>	<b>185</b>	<b>226</b>	85	57	73
1000	516	406	473	<b>278</b>	<b>198</b>	<b>244</b>	88	58	75
2500	748	537	660	<b>333</b>	<b>224</b>	<b>286</b>	93	60	78
5000	880	601	760	<b>357</b>	<b>234</b>	<b>303</b>	94	61	79
10000	964	639	823	<b>370</b>	<b>240</b>	<b>313</b>	95	61	80
25000	1023	665	865	<b>378</b>	<b>244</b>	<b>319</b>	96	61	80
50000	1045	674	881	<b>381</b>	<b>245</b>	<b>321</b>	96	61	81
100000	1056	678	888	<b>383</b>	<b>245</b>	<b>322</b>	96	61	81
1000000	1066	682	896	<b>384</b>	<b>246</b>	<b>323</b>	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	<b>384</b>	<b>245</b>	<b>323</b>	96	61	81

**Kaynak:** Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004.

Geliştirilmiş olan bu Çizelge hedef kitlede bulunan kişi sayısı biliniyor ise;

$$n = N \frac{t^2 pq}{d^2 (N-1) + t^2 pq}$$

Formüllünden araştırma yapanlara kolaylık sağlaması bakımından hesap edilmiştir. Formüllerde;

N: Hedefteki kitlede bulunan bireylerin sayısı

n: Örnekleme dahil edilecek bireylerin sayısı

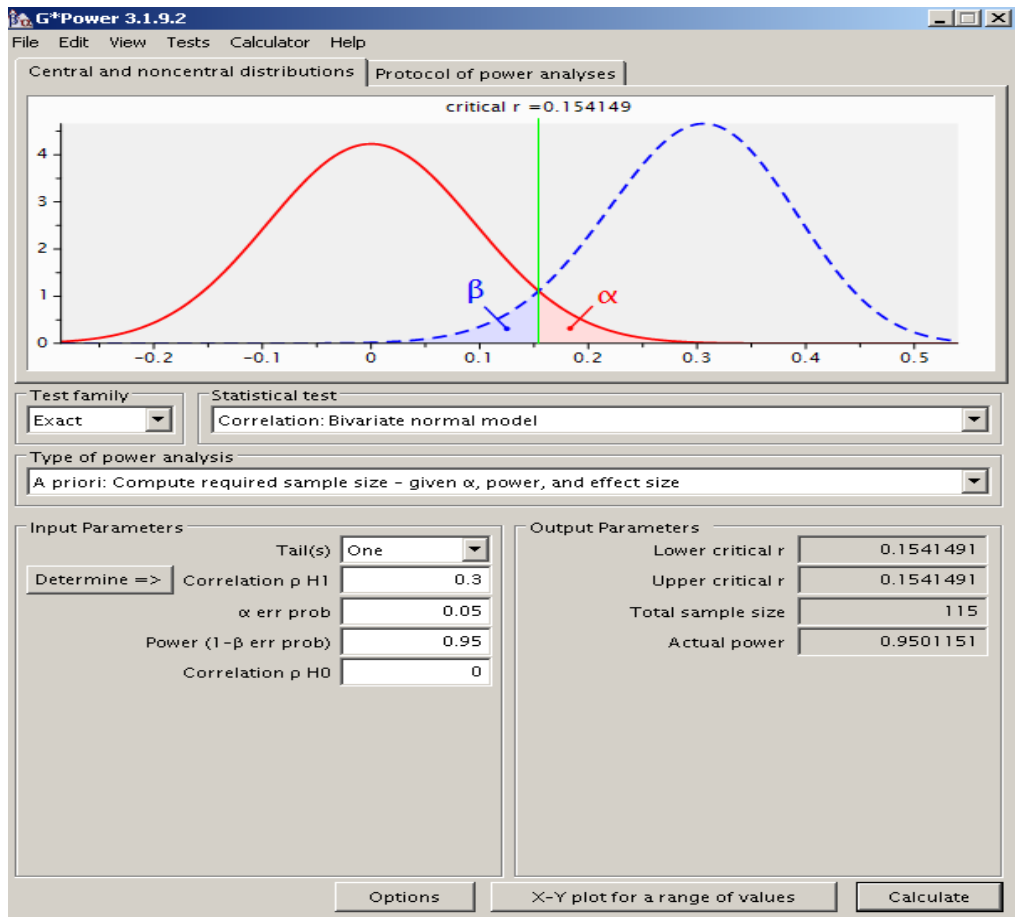
p: Ele alınan olayın görünüş sıklığı (gerçekleşme ihtimali)

q: Ele alınan olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme ihtimali)

t: Belli bir anlamlılık seviyesinde, t tablosuna dayalı olarak elde edilen kuramsal değerler (0.05 için 1.96)

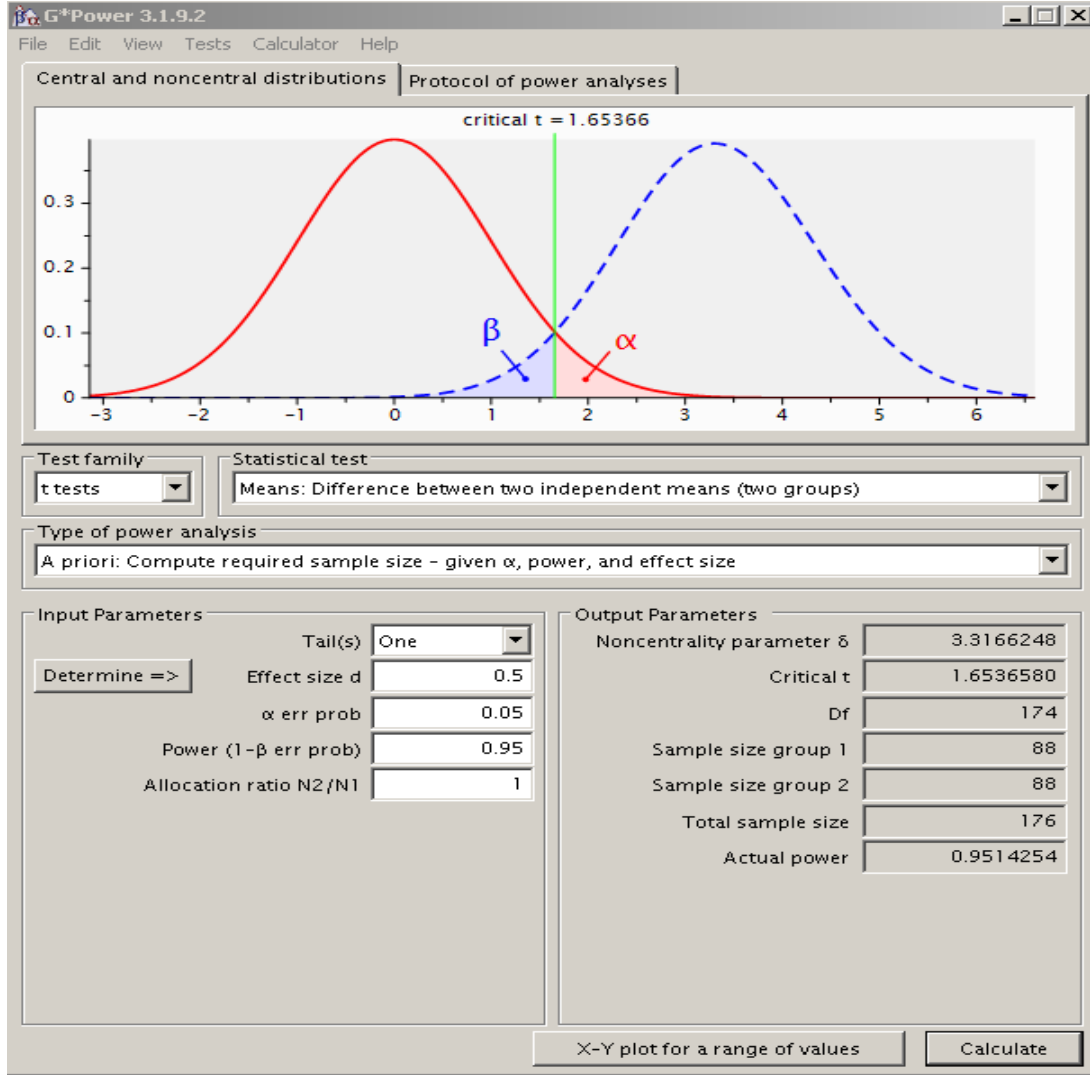
d: Olayın görünüş sıklığına dayalı olarak kabul edilen örneklem hatası alan yazında 0.05'tir.

Son senelerde örneklem hacminin tespit edilmesinde yukarıda olduğu gibi geleneksel formüllerden "gerçekleştirilecek analize yönelik olarak minimum kaç örneklemin lazım" olduğunu ortaya koyan Güç analizi tercih edilmektedir. Özetle, güç analizi (power analysis) gerçekleştirilecek tüm analiz çeşitlerine yönelik olarak minimum kaç örneklemin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada grup farklılığı ve ilişki analizi gerçekleştirilecektir. Ankete katılan firma sayısının robust (sağlam) neticeler ortaya çıkarabilme kabiliyetinin bulunmasına yönelik olarak Güç (power) analizi G\*POWER 3.1 sürümüyle yapılmıştır. Araştırmalarda, istatistiki gücün  $1-\beta=0.95$  olmasının yettiğini Cohen (1988) ile Parajapati vd. (2010) çalışmalarında belirtmiştir, korelasyonlarla grup farklılığının hesaplanacağı ifade edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. İstatistiki anlamlılık  $\alpha=0.05$  alınmıştır.



Şekil 2. Korelasyon Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı

Güç analizinin neticesinde minimum 115 örnekleme çalışılması halinde araştırmanın geçerliliği saptanmıştır. Bu çalışmada 915 örneklem tespit edilmiş, gerçekleştirilecek analizlerin güvenilir olacağı gösterilmiştir.



Şekil 3. Grup Farklılığı Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı

Güç analizinin neticesinde grup farklılığına dayalı analizlerde minimum 176 örnekleme çalışılması halinde araştırmanın geçerliliği tespit edilmiştir. Bu çalışmada 915 örneklem tespit edilmiş, gerçekleştirilecek analizlerin güvenilir olacağı ortaya konmuştur.

## II. LİTERATÜR TARAMASI

### A. Aile Tutumu ve Akademik Başarı

#### 1. Ailenin Tanımı

Çocuğun hayata geldiğinde gözlerini ilk açtığı anda karşılaştığı ilk ortam ailedir. Dünyaya geldiğimiz anda ve yaşamımızı devam ettirirken yol gösterici bir kurum niteliği gösteren aile aynı zamanda toplumun en küçük yapıtaşı olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle aile için insanın ve toplumun yaşam sürecindeki en önemli kurumudur diyebiliriz. Aile kavramı geniş bir kavram olduğundan birçok tanımla bulunmaktadır.

Toplumun en önemli ve en küçük birimi TDK sözlüğünde; “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının 41. maddesinde; “Aile, Türk toplumunun temelidir.” şeklinde yer almaktadır.

Ziya Gökalp (1992) aileyi, “birbirine akrabalık bağı ile bağlanmış olan kişilerin bütünü” olarak tarif etmektedir.

Gökçe (1976); aile için yapılan her tanımın onu farklı bir kalıba yerleştirdiğine değinerek aileyi bir sosyal topluluk olarak nitelendirmiştir. Ülken (1943) ise aileyi, gerçek bir anlaşma ve akrabalık bağı ile bağlı bulunan, tüm sosyal ilişkileri bir soy çevresinde bulunan zümreler olarak ifade etmektedir. Timur (1972) ise aileyi toplumsal yapıya bağlı olarak ele almış ve toplumla kişi arasındaki bağı oluşturan ve toplum yaşantısının devam etmesini temin eden ana sosyal birliklerden biri olarak tanımlamıştır.

Çiftçi ve Biçici (2005) ailenin tanımını insanlığın tarihinde tüm toplumlarca vazgeçilemeyerek müşterek bir değer olarak kabul edilen bir kurum şeklinde yapmışlardır. Canatan (2009) da aile kavramının, tanımlanması zor bir kavram olmakla beraber, çoğu kez “anne baba ve çocuklardan oluşan bir birim” olarak tanımlandığını ifade etmiştir.

Eröz (1992) ise aileyi anlatırken; toplumların ilişkilerini ve birlikte yaşama süreçlerini yönlendiren, ayarlayan onları manevi yönden tamam kılan, neslin devam etmesine ve sosyalleşmesine olanak veren kurumlar süreklidir. Bu süreklilik, tarihi uzun dönemler içinde gelişmeleri içine alması ve nitelik, nicelik değiştirmelerindedir. Sosyal yapının en temel yapı taşlarından biri olarak aile müessesesi, sosyal tarihteki tüm değişimlere uyum sağlayabilmiş ve varlığını korumayı sürdürebilmiş bir grup ve müessese olduğuna değinmiştir.

Şahinkaya'ya (1990) göre aile; evlatlık edinme, evlenme veya kan bağları ile birbirine bağlanmış; aynı ev içinde yaşamını sürdüren, aynı gelirleri paylaşan ve sahip oldukları farklı işlevler etrafında (anne-baba-kardeş vs.) birbirlerine tesir ederek belli bir görgü oluşturup nesilden nesle sürdüren insanlar topluluğu olarak tanımlamıştır. Ergün (1992) ise ailenin ilk ve en önemli sosyalleşme yeri olduğunu düşünmekte ve ailenin yapısının toplumsal olaylarla değişim gösterdiğini ifade etmektedir.

Dönmezer'in (1984) bir tanımında ise aile, insanların en derin ve en köklü, kısmen organik nitelikteki insan özelliklerine dayalı olan tüm insan toplumlarında var olan bir ilk grup ve evrensel bir sosyal kurum olarak tarif edilmektedir. Nirun (1994), sosyalleşme süreci kaynağı olarak savunduğu aile kavramını toplumun sosyal ve kültürel temellerinin beslendiği bir kurum olarak görmektedir. Ağca (2012) da aileyi, herkesin bağlı olduğu içinde rahat edilen; sevilen ve sayılan insanlardan oluşan bütün bir hayatın paylaşıldığı bir yuva olarak tanımlamaktadır.

Doğan'ın (2000) tanımında aile; biyolojik ilişkiler neticesinde insan türünün devam etmesine imkân tanıyan, toplumsallaşma kavramının ilk olarak ortaya çıktığı, karşılıklı diyalogların belli kurallara bağlı olduğu, o güne kadar toplumda yer almış maddi ve manevi zenginliklerin nesiller boyunca aktarımını sağlayan, biyolojik, ruhsal, iktisadi, toplumsal, hukuki gibi yönlere sahip sosyal bir birlik şeklinde geçmektedir.

Aziz'e (2001) göre ise, bireyin içerisinde bulunduğu en minik toplumsal yapıdır. Çocukların toplumsal yaşamı aile ile başlar ve ilerideki senelerde karşı karşıya kalacağı istenen ve istenmeyen davranışlar kalıplarını ailesi sayesinde öğrenir. Aile, belli fonksiyonların yerine getirildiği bir kurumdur. Bu fonksiyonlar; nüfusun yenilenmesi, milli kültürün taşınması, çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmindir.



Atayeter (2004) aile için, ister fert, ister toplum menfaati bakımından, ister cinsi, ister ruhi tatmin açısından, ister dini ve ahlaki değerler açısından bakılsın o en gerekli ve en faziletli insani kurumlardan biridir. Tarih itibariyle de insanın var oluşuyla başlayan bir müessesedir. Sosyal değişimlerin hızla yaşandığı çağımızda insanların sağlık ve mutluluğu ailelerin varlığını korumaya bağlıdır. Çünkü insani ilişkilerin kazanıldığı mutluluk zincirinin ilk halkası ailedir.

Toplumda ailenin belirli görevleri vardır. Bunlar; biyolojik yani üremenin devamını sağlayan kurum olması, ekonomi anlamında, koruyuculuk anlamında, psikolojik anlamda ve eğitim anlamında. Aile, toplumsal örüntülerin en küçük ve en temel yapısı olarak fonksiyonları, ilişki şekilleri, iktisadi çalışmaları ve aile üyelerinin aile içerisindeki konumları bakımından farklılıklara maruz kalmaktadır (MEB, 2011).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitimin ilk basamağı olan aile faktörünün eğitimdeki önemi büyüktür. Ailenin kavramı tek bir tanıma sığdırılmayacağı gibi burada anlatılanlarla da sınırlandırılmaz. Kısacası aile toplumun minyatürü, bireyin de sığınabileceği en güvenli kalesidir.

## **2. Tutum**

İnsanlar uyumlu ya da çelişki içinde olan pek çok fikrin etkisi altındadır. Buna karşın bireyler, sosyal olan dinamiklerini belirli bir düşünce yapısı içinde oluştururlar. Kısaca insanlar canlı, cansız, somut veya soyut varlıklar ile olan ilişkilerini düşünce yoluyla anlamsal bir bütünlük çerçevesinde gerçekleştirirler. İşte bu düşünce yolu ile oluşturulan anlamsal bütünlük sosyal psikolojide tutum olarak ifade edilir (Güney, 2013).

Tutumlar, bireyin uzun süreli duygularını, davranışlarını ve inançlarını organize eden eğilimleridir. Bu eğilimler diğer bireyleri, grupları, düşünceleri, ülkenin diğer yörelerini veya nesnelere konu ediniz. Bu tanıma göre tutum kavramının temelinde iki önemli özellik bulunmaktadır:

1. Tutumların uzun bir süre devam etmesi. Kişinin geçici olarak gösterdiği eğilimlerini, o kişinin tutumu olarak görmeyiz. Bireyin oldukça uzun süreli devam eden eğilimleri tutum olarak ele alınabilir (Cüceloğlu, 2003). Canlı ya da cansız bir obje ile tekrar tekrar karşılaşıldığında kişi aynı tepkileri verirse tutum oluşur (Güney, 2013).

2. Tutumu oluşturan üç temel unsur vardır ve bu unsurlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurlardır (Aktaş, 2011). Tutum sadece bir duygu ya da düşünce değildir. Tutum olarak ele aldığımız eğilim içerisinde bilişsel olarak kendini inanış olarak ifade eden, duyuşsal olarak duygu ve tepkileri kapsayan ve izlenebilen durumları içeren davranışsal unsurlar vardır (Cüceloğlu, 2003).

Hiçbir birey dünyaya geldiği anda bir tutuma sahip değildir. Tutumlar, bireylerin yaşadıkları tecrübe, pekiştirmeler, sosyal öğrenmeler ve taklitler neticesinde ortaya çıkar. Birçok tutumun kaynağı çocukluk dönemine dayanırken, genelde tutumlar insanların kendi tecrübeleriyle meydana gelir, bazı tutumlar ise başka kaynaklardan elde edilmektedir (Kağıtçıbaşı ve ark, 2015).

#### **a. Anne-Baba (Ebeveyn) Tutumu**

Bir insan anne veya baba olduğu zaman kendisini algılayış biçimi olsun, toplum içindeki statüsü olsun önemli değişikliklere uğrar. Bütün varlıklar arasında sadece insan, ebeveyn olarak çocuğunun sorumluluklarını olgunluğa ulaşana kadar devam ettirir ve çocuğuna kendi kalıtsal özelliklerinin haricinde bir kültürü ve geleneği benimsetir (Geçtan, 1984). Bu nedenle bireylerin geleceğe hazırlanmasında en önemli görev, hiç şüphesiz ebeveynlere düşmektedir. Kişiliğin yapılanması ve gelişmesinde kalıtsal olarak gelen özelliklerden sonra en güçlü ve önemli etkenin aile içi iletişim olduğu bütün psikologlar tarafından kabul edilmektedir (Altınköprü, 2003). Aile, çocuğun okul çağı gelmeden evvel kişilik yapısının temelini oluşturduğu ve gelişimsel yönden kritik evrelerin yaşandığı ortam olduğundan, ebeveynlerin çocuk üzerinde etkisi yalnızca kişisel yapısının yoğurulmasında değil ileriki yıllarda çocuğun eğitim süreci, seçeceği iş sahası gibi birçok alanda da kendini göstermektedir (Yörükoğlu, 2011).

Ebeveynler sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlı olarak çocuklarına karşı bir davranış örüntüsü geliştirirler. Sergilenen bu davranışlar çocuğa güven verici, onu destekleyici ve kendisinin değerli bir varlık olduğunu hissettiren yapıcı tutumlar olabileceği gibi, çocuğu reddedici, yargılayıcı, aşağılayıcı yapıcı olmayan tutumlar da olabilmektedir (Erkan ve Kaya, 2012). Anne-babaların çocuğun sorumluluklarını üstlenmesi, içinde yaşanılan dünyanın bir bireyi olarak gelişen çocuklarına yönelik tavırları, onların beklendik davranış kalıpları geliştirmeleri açısından oldukça hususidir (Özyürek ve Şahin, 2005). Bu durum, ebeveynin çocuk üzerindeki önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Yörükoğlu, 2011).

Anne babanın çocuğun gelişim dönemlerinde benimsediği tutumlar çocukların kişiliklerinin oluşumunda oldukça etkilidir (Yavuzer ve ark, 2011). Değişik ebeveyn tavırları, çocukların şahsiyet gelişimi üstünde değişik etkiler bırakır (Kaya, 1997). Ebeveynler çocuklarına model oluşturacağı için çocuk, anne babanın gösterdiği tutuma benzer davranışlar sergiler. Anne-babanın çocuğuna karşı gösterdiği tutum sağlıklı ise onların mutlu, kendine güvenen, bağımsız bir kişiliğe sahip bireyler olarak yetişmesine vesile olacaktır (Yavuzer ve ark, 2011).

## **b. Anne-Baba (Ebeveyn) Tutum Özellikleri**

Anne baba tutumlarının "duygusal ilişki boyutu" ve "denetim boyutu" olmak üzere iki belirgin alanı vardır. Duygusal ilişki boyutu olarak ele alındığında, bu ilişki boyutunun merkezde çocuğun olduğu kabul edici tavrıdan, reddedici tavra dek uzanan derin bir alanda yoğunlaştığı görülür. Diğer bir boyut olan "denetim boyutu" da hoşgörülü tutumdan sınırlayıcı tutuma kadar kapsamlı bir yelpazeyi içine alır (Yavuzer ve ark, 2011). Araştırmamızda, anne baba tutumları “duygusal sıcaklık boyutunda duygusal sıcaklık ve reddedici tutum;”, "denetim boyutunda ise aşırı korumacı tutum” ele alınmıştır.

### **i. Duygusal sıcaklık boyutu**

Sevgi duymak, şefkat görmek bireylerin en temel ihtiyaçları arasındadır (Tezcan, 1985). Her birey çocukluğunda kendisini yetiştiren insanlar (genellikle anne ve babaları) tarafından minimum veya maksimum yakınlık ve sevgi görmüştür. Bu sıcaklık ve sevgi veya bu hususta yaşanan eksiklik bir uzantı üzerine yerleşebilir. Anne-babanın kabul edici tutumu ya da reddedici tutumu, olumlu yönünde kabulün (yakınlık, sevgi ve şefkat), olumsuz tarafında ise reddin (sevgi ve yakınlık eksikliğiyle fiziksel ya da sözel anlamda incitici tepkiler) yer aldığı anne-babalığın “sıcaklık boyutu” nu tamamlarlar (Gültekin, 2011).

### **ii. Kabul edici tutum**

Ebeveynin kabullenme ve onayı, çocuğu sevgi ve sevecenlik ile benimsemesi biçiminde davranışa yansır (Yavuzer, 2003). Kabul edici ebeveyn tutumuna sahip olan anne babalar öncelikle çocuk sahibi olmayı kendisine sunulan bir hediye olarak yorumlar (Yavuzer, 2012). Böylesi bir tutum ile çocuklarına yaklaşan ebeveynler çocuğun ilgi alanlarını dikkate alarak, onun yeteneklerini geliştirecek ortam hazırlar (Yavuzer, 2003). Aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamı olduğu için ilerleyen

dönemlerde çocuğun tüm iletişim girişimlerini tanır. Çocuğun esas bağımlı olduğu dönemde varlığını tehdit eden ilkel endişelerden korur (Yavuzer, 2012). Ebeveyn, çocuğun kendisine güven duyan birey, yaratıcı ve toplumsal bir kişilik olması hususunda ona yardım eder. (Yavuzer ve ark, 2011). Ebeveyn tarafından kabul edilen çocuk genel olarak sosyal açıdan olumlu yönde gelişmiş, iş birliği yapmaya yatkın, arkadaş canlısı, duygusal olarak ölçülü ve mutlu bir varlıktır (Yavuzer, 2003). Ebeveyni tarafından kabul edilen ve sevgi gören bireyler sıcak ve uyumlu bir arkadaşlık geliştirirken, reddedilen, sevgiden yoksun büyüyen bireyler düşmanca tavırlar sergilemektedir (Tezcan, 1985).

### **iii. Reddedici tutum**

Çocuğun fizyolojik ihtiyaçları kadar sıcaklık ve sevgi görmenin önemli bir ihtiyaç olduğu konusu üzerinde yeterince duruldu. Fakat birçok ebeveyn farkında bile olmadan çocuklarını sevgiden mahrum bırakmaktadır (Altınköprü, 2003). Reddetme, bir anlamda, çocuğun ruhsal ve bedensel ihtiyaçlarını karşılamayı aksatarak, ona düşmanca davranmak ve olumsuz duygular beslemek şeklinde tanımlanabilir (Yavuzer, 2003). Reddeden ebeveyn, çocuğa öfke ve içerleme duygularıyla doludur, bu tarz olumsuz davranışlar sevgi ve şefkati gölgede bırakır (Yavuzer, 2012). Sevgi eksikliğinin yanı sıra bir istenmeme, aşağılanma, itilme ve horlanma söz konusudur (Altınköprü, 2003). Reddeden ebeveyn çocuğuyla tensel temas kurmaz, onu kucağına alıp okşamaz. Bu tutum ilerleyen dönemlerde ebeveynin çocuğu azarlaması, ona öfkeli davranması, hatta çocuğu dayakla cezalandırması şekline dönüşebilir (Yavuzer, 2012).

Reddedicilik tutumunun hâkim olduğu bir ortamda yetişen çocuk yardım duygusundan uzak olur. Sinirli ve agresif bir yapıya sahip olur. Sıklıkla duygusal kırıklık halini yaşar. Diğer bireylere, özellikle kendinden küçük ve güçsüzlere yönelik, düşmanca duygular besleyen bir kişi olabilir (Yavuzer ve ark, 2011). Aile ortamında sıcaklık, ilgi ve içten bir sevgiyle karşılaşmayan çocuklar fiziki bakımdan büyüseler de hissi bakımdan yetersiz kalırlar, ruhsal açıdan cılız, çelimsiz ya da çarpık ve dengesiz yetişirler (Altınköprü, 2003). Kendilerini değersiz hissederler, bu nedenle çocuklarda "düşük benlik saygısı" meydana gelebilir (Yavuzer, 2012). Güloğlu ve Kararımak (2010) tarafından yapılan araştırmada, düşük benlik saygısı ile yalnızlık düzeyi kapsamında ise negatif açıdan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

#### **iv. Denetim boyutu**

Denetim boyutu da kısıtlayıcı tavrıdan hoşgörölü tavra dek geniş bir sahayı kapsamaktadır. Denetim boyutunda ebeveynin kabul edicilik açısından aşırı koruyucu tutum boyutunu, reddetme açısından ise baskıcı, otoriter ve mükemmeliyetçilik tutumunu oluşturmaktadır (Yavuzer ve ark, 2011). Araştırmamızda denetim boyutu açısından aşırı korumacı tutum özellikleri ele alınmıştır.

#### **v. Aşırı korumacı tutum**

Ebeveynin çocuğunu fazlasıyla koruması, çocuğu olması beklenenden fazla kontrol etmesi ve özen gösterilmesi manasına gelir (Yavuzer, 2012). Anne-babalar çocukların davranış kalıplarını takip etme, değiştirerek düzenleme ve belli ölçütler oluşturma eğilimindedirler (Kulaksızıoğlu, 2000). Bu nedenle ocuk sürekli denetim altındandır (Yörükoğlu, 2011). Adler bu tutumun, çocuğun bağımsızlığını elinden aldığını, aşağılık duygularını arttırdığını, bazı kişilik sorunlarının temelini oluşturduğuna dikkat çekmiştir (Alpoğuz, 2014).

Aşırı korumacı bir tutum ile yetişen ocuk özgüven açısından eksik olduğu için sürekli olarak bir yetişkin tarafından korunmak ve kollanmak isteyebilir (Dokuyan, 2016). Diğer bireylere aşırı bağımlı, özgüveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir (Yavuzer ve ark, 2011). Girişimde bulunmakta zorluk çeken, sorumluluk almak istemeyen, kendi üstlenmesi gereken görevleri başka bireylerin yapmasını isteyen silik bir kişiliğe sahip birey olabilir (Dokuyan, 2016).

Çocuğun yaşantısı süresince devam eden bağımlılık, psiko-sosyal yetkinliği negatif bir şekilde etkiler ve çocuğun kendi kendisine yetmesine imkân tanımaz (Yavuzer ve ark, 2011). Bununla birlikte fazlasıyla korumacı bir tutumla büyüyen çocuklarda sosyal anlamda da kaygı bozuklukları yaşanabilir (Dokuyan, 2016). Böyle yetişen çocuklar sosyal yaşama gerektiği gibi hazırlanamaz. Sahip olmaları gerekli olan tecrübeleri, öğrenmeleri gerekli olan olguları yaşamadıklarından toplumsal yaşamın içerisine dahil olduklarında çoğunluğa ayak uyduramazlar. Beceriksiz, ekingen, sakar, korkak görünürler (Altınköprü, 2003). Kararlarını kendi başına veremeyen, anne babalarına ya da diğer bireylere bağımlı çocuklar olarak yetiştirilir (Kulaksızıoğlu, 2000). Bu bağımlılık, çocuğun yaşamı boyunca devam edebilir ve yetişkinlik döneminde aynı koruma duygusunu eşinden bekleyebilir (Yavuzer, 2003).

Yapılan bir araştırmaya göre anne-baba tutumları çocuğun davranışlarını ve kişilik gelişimini Çizelge 4’de görüldüğü gibi etkilemektedir (Aktaş, 2011).

Çizelge 4. Ebeveyn Tutumu- Gelişen Çocuk Davranışı ve Kişiliği Tablosu

Aile Tutumu	Gelişen Çocuk Davranışı ve Kişiliği
Reddedici Tutum	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pasif ve yönetilmeye müsait,</li><li>• Saldırgan davranışlar sergileyen,</li><li>• Uyum konusunda güçlük yaşayan,</li><li>• İnsanlara karşı güvensizlik duygusu taşıyan,</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sinirli, kırıncı olmaktan hoşlanan,</li><li>• Utangaç, inatçı ve uyumsuzluk özellikleri gösterebilir.</li></ul>
Kabul Edici Tutum	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yönetilebilir ve uyumlu olan,</li><li>• İşbirliğine yatkın,</li><li>• Bağımsız</li><li>• Kendine güveni olan,</li><li>• Sorumluluk duygusuna sahip bireyler olabilir.</li></ul>
Aşırı Koruyucu Tutum	<ul style="list-style-type: none"><li>• İçine kapanık, yönetilmeye müsait,</li><li>• İnsanlara karşı güvensizlik duygusu taşıyan,</li><li>• Saldırgan davranışlar sergileyen,</li><li>• Kıskanç, sinirli,</li></ul>

### 3. Başarı ve Akademik Başarı

Okul eğitim vermek maksadıyla oluşturulmuş bir ortamdır. Okul, kişiye ihtiyacı olan bilgileri edindirmeye ek olarak kişinin sosyal bir varlık olmasını da sağlamaktadır. Kişilerin yaşama hazır duruma getirilmesinde, pozitif tutum geliştirmelerinde, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme yeteneği kazanmalarında ve gelecek yaşamı planlayabilmelerinde okullar etkili olmaktadır (Kapucu, 2015). Okul içerisinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen bilgi, yetenek ve tutumlar daha öncesinden planlanmıştır. Bahsi geçen bu bilgi, yetenek ve tutumlar öğretmenler aracılığıyla öğretim faaliyetleri ile öğrencilere aktarılmaktadır. Öğrencinin kendisinden talep edileni hangi seviyede öğrendiği ise akademik başarısı ile ölçümlenmektedir (Altınkurt, 2008). Okulların maksadı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik bakımdan gelişimine katkıda bulunmak olduğu için, ana okul kazanımlarının da öğrencinin elde ettiği başarı olduğunu söylemek mümkündür (Sarier, 2016). Dolayısıyla akademik başarı eğitim alanında en önemli amaçtır (Kayslı,

2008). Bu sebeple öğrencilerin bütün hayatına etki eden bu kavram ile alakalı pek çok tanımlama bulunmaktadır.

Başarı, bireyin beceri ve gelişmesine bağlı bir şekilde gösterdiği ansal veya eyleme dayalı faaliyetlerinin pozitif bir çıktısıdır (TDK, 2014). Wolman (1973), başarının, talep edilen bir neticeye erişme yolunda gösterilen ilerleme olduğunu iletmektedir (Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Başarı kavramı, okul içerisinde belli ders veya akademik faaliyetlerden kişinin hangi oranda faydalandığını göstermektedir (Carter ve Good'den akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Yapılan tanımlamalar ışığında başarı gösterilmesi talep edilen bir hedef için kişinin efor sarf ederek gerçekleştirdiği faaliyetlerin pozitif bir çıktısı olduğu söylenebilmektedir.

Birçok araştırmacı çalışmalarında akademik başarı tanımına yer vermiştir. Genel itibariyle tanımlamalar ele alındığında öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ölçümleyen, derslerdeki performansın betimlenmesini sağlayan, öğrencinin derslerde elde ettiği başarıyı ifade eden kavram akademik başarı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla akademik başarı, öğrencilerin okul hayatında hedeflenen tutumlara erişme seviyesi olarak tanımlanabilmektedir (Silah, 2003). Erdoğan (2006), araştırmasında akademik başarının kişinin psikomotor ve duyuşsal gelişmesinin haricinde olan, tüm programlardaki tutum değişiklikleri olduğunu ifade etmektedir. Akademik başarı daha ziyade bilişsel yeteneklerin ölçülmesinde kullanılan bir kavramdır. Farklı bir araştırmada ise başarı, okuldaki belli bir ders veya akademik faaliyetlerden kişinin hangi seviyede faydalandığının bir göstergesi olarak tanımlanmıştır. Okul içerisindeki başarı da akademik bir faaliyetteki derslerden öğrencilerin aldığı not ya da puanların ortalaması olarak ifade edilebilmektedir (Güleç ve Alkış, 2003). Buna ek olarak Demirtaş ve Çınar (2004), talep edilen neticeyi elde etmenin, talep edilen amaca ulaşmanın, arzu edileni elde etmenin başarı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin başarısı, öğrencilerin yer aldığı okul, sınıf ve ders doğrultusunda belirlenen neticelere erişmede gösterdikleri ilerleme olarak, başarısızlıkları ise öğrencilerin gerçek becerileri ile okuldaki başarıları arasındaki fark olarak ifade edilebilir. Farklı bir çalışmada Özgüven (2002), başarının kişinin okul içerisindeki belirli bir ders veya akademik programdan hangi düzeyde yararlandığının bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir araştırmada öğrencilerin başarıları o öğrencilerin kimi bilgi ve yetenek edinmeyi gerekli kılan hususlarda talep edilen seviyede yeterli olmaları veya

kendilerine ölçme araçları uygulanan öğrencilerin pozitif tutumları ile meydana gelen netice olarak açıklanmıştır (Arıcı, 2007).

Olçay ve Döş (2009), okul başarısının akademik bakımdan sergilenen üstünlük durumuna göre tespit edilen bir gösterge olduğunu ifade etmişlerdir. Okullar, bilişsel gelişim gösterilen, bilgi edinilen, akademik üstünlük sağlamak için ihtiyaç olan ortamı hazırlayan ortamlardır. Diğerlerinden üstün olan notlar, okuldaki başarıyı; bu notlardan az olan notlar ise başarısızlığı ifade etmektedir.

Derslerde edinilen notlar, öğrencilerin başarı durumunu ortaya koymak hususunda davranışların değerlendirilmesine göre daha etkilidir. Demirtaş (2010), öğrencilerin başarısının, öğrenen kişinin eğitim-öğretim yerinde edindiğini; bilgi, yetenek ve tutumlar ile meydana geldiğini ve bu bilgi, yetenek ve tutumların öğrenme neticesinde ortaya çıktığını iletmektedir. Akademik bakımdan başarı sağlayan öğrenci kendisinden talep edileni yerine getiren, yüksek notlar alan, ders çalışma özelliği ile göze çarpan öğrencidir. Akademik başarı elde eden öğrencinin devamlı ön planda kalması için çaba verilmektedir (Bahçetepe, 2013).

Sarpkaya (2008), ilköğretimin öğrencilerin eğitim programındaki derslerin ve sosyal faaliyetlerin katkıda bulunması yoluyla ilgi ve becerilerine göre geliştirilecekleri bir dönem olduğunu ifade etmektedir. İlköğretim basamağında eğitim-öğretim sağlayan kurumlarda öğrencilerin başarısı ders programlarında iletilen özel ve genel maksatlar, sağlanan kazanımlar doğrultusunda ölçümlenir ve ele alınır. Öğrencilerin başarılarının ele alınmasında bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor niteliklerin tamamı bir bütün şeklinde ele alınmalıdır. Öğrenci performans ölçümüne ilişkin uygulamalar ve sınavlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme neticeleri, öğretmen not çizelgesinde puan olarak gözükmektedir ve beşlik sisteme dönüştürülmek suretiyle karneye işlenir. Beşlik not sisteminde “beş” başarılı, “bir” başarısız kabul edilmektedir.

Farklı çalışmalarda, akademik başarının öğrencilerin aldıkları ders notlarına göre değil; öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarına yansıtma seviyesi olarak belirtildiği gözlemlenmektedir. Buna örnek olan çalışmalardan bir tanesi Berberoğlu ve Kalender (2005) tarafından yapılmış olup çalışmada, edindiği bilgiyi ve yeteneği hayatına yansıtabilen, kişisel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen kişilerin realitede başarılı oldukları iletilmiştir. Kumandaş ve Kutlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, eğitim içerisinde öğrenci başarısının tekrar ele alınmakta olduğu ve öğrenci başarısının



sadece okuldaki derslerden alınan not olarak ifade edilmemesi gerektiğine vurgu yapılmış ve başarının öğrencinin okulda öğrendiklerini gerçekte yaşamakta olduğu hayat içerisinde hangi ölçüde kullandığı konusuna değinilmiştir. Farklı bir çalışmada ise öğrencilerin başarısı, onların derslerde öğrendiklerini olduğu gibi kullanmaları değil, öğrendiklerini hayatlarına göre uyumlaştırmaları olarak ifade edilmiştir. Öğrenci başarısı, bilginin yeteneğe dönüşümü olarak ölçümlenmelidir. Hayatta başarılı kabul edilebilmeler için öğrencilerin etkin bir iletişim sağlaması, vakalara eleştirel açıdan bakabilmeleri, karşı karşıya kaldıkları sorunları giderebilmeleri gibi ileri düzeyde zihinsel niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu nitelikleri edinmesi, kendilerini tanımalarına ve başarılı olmaları için gerekli nitelikleri anlayabilmelerine bağlı bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin de yer almasını sağlaması gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bir başka çalışmada Kocaman (2009) mühim noktalara değinmiştir.

Öğrencilerin başarıları yalnızca aldıkları notlar ve geçtikleri sınavlar olarak kabul edilmemeli; realitede başarı, öğrencilerin ilerleyen dönemlerde ve aile hayatındaki başarıyı elde edebilmesine bağlıdır. Başarı kavramı tek boyutlu değildir. Öğrenme hedeflerinin çok boyutlu ele alınması ve programlanması gerekmektedir. Gerçek olarak kabul edilen başarı, öğrencinin ilerleyen dönemde iş hayatı, aile yaşamı ve kısaca bütün hayatı boyunca göstereceği başarı olmalıdır. Örnek vermek gerekirse bireyin kendi kendine hem yazılı hem de sözlü şekilde ifade etme yeteneği, kararlı olma, kendine güvenme, sorun giderme yetenekleri, kendini tanıması, güçlü/zayıf yönlerinin farkındalık durumu, geleceğe dair gerçekçi karar verebilme, yaşamını kontrol altında tutma, davranışların sorumluluğunu alabilme ve neticelere katlanma gibi birçok başarı ölçütü bulunmaktadır. Okul ve eğitim süreçleri öğrenciyi çevreleyen sosyo-ekonomik koşullardan tamamen ayrı düşünülemez. Bir tarafta hiçbir şekilde çözüme ulaştırılamamış ülke problemleri beklerken diğer taraftan problemsiz bir eğitim süreci meydana getirilmesi olanaklı değildir. Genç bireyler okullarda başarı sağlayabilmek amacıyla oraya aksetmiş problemlerle de savaşmak mecburiyetindedir (Kocaman, 2009).

Esasında başarı ve akademik başarı olguları, hangi tanımlamaya tabi tutulursa tutulsun, öğrenci başarısının gerek eğitim araştırmaları gerekse öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler bakımından ne kadar önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Örnek vermek gerekirse Arıcı (2008), öğrenci başarısının eğitim ve okul

ortamıyla alakalı süreçlerin odağını oluşturduğunu ve okul yaşamı veya eğitim denildiğinde akla ilk olarak başarı kavramı geldiğini ifade etmektedir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde bilhassa etkinliğin bir ürünü olarak kabul edilen öğrenci başarısı üzerinde durulmaktadır. Öğretim kuruluşlarında aynı dersleri birbirine benzeyen yöntemlerle gören öğrencilerin dönem veya sene sonunda akademik başarılarının farklı sonuçlanması araştırma gerçekleştiren kişilerin araştırdığı konular arasında ilk sırada yer almaktadır. Yine aynı şekilde Korkmaz da (2005) başarı olgusunu tüm eğitim araştırmalarının müşterek konusu olarak değerlendirmekte ve eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların birbirinden farklı içeriklere sahip olsalar bile öğrencilerin başarı elde etmesi için etkin bir eğitim gerçekleştirmek ve özellikli ürünler ortaya koymak konularının müşterek payda olduğunu ifade etmektedir. Bu denli önemi kanıtlanmış olan öğrenci başarısının üst seviyeye taşınması için birincil olarak başarıya etki eden unsurların saptanması gereklidir.

#### **4. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Okulların var olma sebebi öğrencilerdir. Öğrencilerin başarısı, eğitim kuruluşlarına gitmeyi sürdüren öğrencilerin sergilediği başarı ve aynı anda uygulaması gerçekleşen eğitim programlarının, eğitim sisteminde uygulamayı gerçekleştirenlerin başarısı olarak kabul edilmektedir. Eğitim kuruluşları, öğrencilerin başarı grafiğini arttırabilmek için nasıl bir yol izleyeceklerini tasarlamalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrencilerin okul içi başarılarını hangi gerçek sebeplerin etkilediğini ve negatif unsurların minimum seviyeye indirgenebilmesi için realist ve uygulaması mümkün çözüm yöntemleri meydana getirmek zorunluluğu vardır (Sarpkaya, 2008). Buradan hareketle akademik başarıya etki eden pozitif ve negatif unsurlar bu başlık altında detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

Öğrencilerin akademik hayattaki başarısına etki eden birçok unsur mevcuttur. Öğrenme değişkeni olarak isimlendirilen bu değişkenler, neredeyse bütünüyle fiziksel, psikolojiye bağlı ve toplumsal olgular ile alakalıdır. Öğrenme değişkenleri, öğrencilerin öğrenebilmesine veya başarı grafiğine pozitif ya da negatif tesir etmektedir. Öğrencilerin derslere karşı öğrenme, alaka, merak ve arzusu, doğru çalışma yerinin keşfedilmesi, etkin çalışma davranışlarının tespit edilmesi, başarı için desteklenme, zinde bir fiziksel yapıya sahip olma gibi nitelikler öğrencilerin başarısında pozitif etki gösterirken tersi durumlar ise başarıya negatif etki edecektir (Uluğ, 2012). Farklı bir çalışmada Altun Akbaba (2009), akademik başarıya etki eden

unsurların birçok boyuta sahip olduğunu, bu boyutlar içerisinde zekaya ek olarak öğrencinin bilişsel ve öğrenme tarzları gibi değişkenlerle beraber örgüte dayalı ve çevreden kaynaklanan unsurların da mevcut olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar içerisinde okulu yöneten kişinin liderlik vasfı, kolektif yeterlilik, akademik baskı, sosyo-ekonomik statü, akademik vurgu, kaliteli okul öncesi eğitim, ailenin verdiği destek, sınıfta eğitim gören öğrenci sayısı ve öğretmenin sahip olduğu özellikler, öğrencilerin motivasyon seviyesi, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öğrencilerin öğrenme arzuları ön plana çıkmaktadır.

Çalışma gerçekleştiren kişiler akademik başarı üzerinde etkili olan pek çok unsura değinmişlerdir. Bu çalışmalar kapsamında akademik başarıya etki eden unsurlar ailesel, kişisel, okul kaynaklı ve arkadaş çevresinden kaynaklanan unsurlar olarak sınıflandırılmaktadır. İlgili araştırmalardan bir tanesi Arıcı (2007) tarafından gerçekleştirilmiş olup başarı güdüsü, endişe, ailevi özellikler, sosyo-ekonomik durum, okul ve eğitim şartlarının yeterlilik durumu, genel çevrenin nitelikleri, beslenme ve sağlık şartları, televizyon izleme alışkanlıkları, ana demografik nitelikler, öğrencinin yaşlarının yer aldığı gruplardaki değer ve normlar, eğitim programlarının özellikleri, okulu yöneten kişilerin ve eğitim konusunda uzman kişilerin yeterlilik durumu, sınıf seviyesi, hangi ders türünde eğitim alındığı ve bu derslerin nitelikleri, eğitim araç gereçlerinin özellikleri ve yeterlilik durumu gibi unsurların derslerdeki başarıya etki ettiği ifade edilmektedir. Farklı bir çalışmada Yılmaz ve arkadaşları (2013), akademik başarıya etki eden unsurları dört farklı gruba ayırmışlardır. Bireysel, çevresel, ailevi ve okulla ilgili unsurlar bu dört farklı grubu oluşturmaktadır.

Çalışma süresi, öğrenme stratejisi uygulama, öğrenme yaklaşımı, öz yeterlilik ve başarı güdüsü bireysel faktörleri ifade etmektedir. Evde bulunan kitap sayısı, çalışma odası olup olmadığı, öğrencinin yer aldığı yakınsal gelişim alanı ise çevresel faktörlerdir. Anne ve babaların beklentisi, kaç kardeşe sahip olduğu, ebeveynlerin eğitim durumu ve gelir seviyeleri ailevi faktörlerdir. Okula karşı tutum, okulda kütüphane bulunup bulunmadığı ve okul içerisindeki sosyal olanaklar ise okulla ilgili faktörlerdir. Farklı bir çalışmada Kesin ve Sezgin (2009), zekâyla akademik başarı arasında olumlu yönlü bir ilişkinin bulunduğu neticesine ulaşmışlardır. Gerçekleşen araştırma neticesinde akademik başarıya etki eden diğer unsurlar; beceri, özlük, şahsiyet ve ailevi özellikler, ebeveynlerin eğitim durumları, gelir düzeyleri, annenin çalışıp çalışmadığı, ebeveynlerin geçim durumu, ailenin çocuğun derslerine olan ilgisi,

ergenini anlama seviyesi, ergene olan güven durumu gibi unsurlardır. Akademik başarıdaki düşüşe neden olan unsurlar ise ebeveynlerin ilgisizliği, eğitim konusunda yetersiz kalmaları, şahsi uyumsuzlukları, kültürel yetersizlik, ergenlerin özümseyebileceği veya kabul edildiği bir topluluğun var olmaması gibi unsurlardır. Çalışma içerisinde ekonomik seviyesi yeterli düzeyin üstünde olan ailelerin çocuklarının, ekonomik yeterliliği bulunmayan aile çocuklarına oranla daha başarılı oldukları ve ergenin sahip olduğu cinsiyetle akademik başarı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Dane, Kudu ve Balkı (2009) tarafından yapılan farklı bir çalışma neticesine göre, kendisi, okul ve sınıf ortamı, aile, öğretmen, sınıf arkadaşları, öğretim teknikleri gibi unsurlar akademik başarıya etki etmektedir. Öğrencinin sahip olduğu beceriler, ruh ve beden sağlığı, güdülenme, olgunluk ve hazır olma seviyesi, derslere devamlılığı, katılım düzeyi, sınıf seviyesinin öğrencinin gelişim seviyesinin çok üzerinde ya da altında kalması, öğrencinin sınıf içerisinde arkadaşı ya da sorumluluğu olmaması başarısızlık sebepleridir.

Gökalp (2006) ise çalışmasında okul başarısına etki eden unsurlar, duygusal unsurlar, benlik algısı, motivasyon düzeyi, zihinsel unsurlar, sınav endişesi, cinsiyet, anne-baba davranışları, kardeş davranışları, okul/öğretmen unsuru, ders çalışma teknikleridir. Öğretmen ile öğrenci ilişkileri öğrencilerin okuldaki başarılarına etki eden en mühim faktördür. Kocaman (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, diğer araştırmacılara benzer şekilde, başarı sağlayabilmek için öğrencilerin verdiği çabanın yeterli olmayacağını ifade etmiştir. Başarıya etki eden unsurları şahsi nitelikler ve kurulan arkadaşlık ilişkilerinin, okul/öğretmen unsuru ve ebeveynlere bağlı nedenler olarak üç farklı sınıfa ayırmıştır. Çalışma neticesinde ailelerin gelir ve eğitim düzeylerinde yaşanan artışın öğrencilerin başarısına pozitif etki ettiğini saptamıştır.

Farklı bir çalışmada ise Sarier (2016), akademik başarıya etki eden unsurları, öğrencilerden, okuldan ve aileden kaynaklanan unsurlar olarak sınıflandırmıştır. Öğrenci kaynaklı unsurlar, benlik saygısı, öz yeterlilik, motivasyon ve çalışma alışkanlıklarıdır. Derse yönelik tutum, öğretmenlerin tutumları, okul yöneticisinin liderlik nitelikleri ve okulun sahip olduğu kültür ise okuldan kaynaklı unsurlardır. Ebeveynlerin tutum ve davranışları, eğitime katılım sağlama, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sahip oldukları sosyo-ekonomik seviye ise aile kaynaklı unsurlardır.

Bunlara ek olarak akademik başarıyla bir tek değişken üzerine gerçekleştiren araştırmalar da yer almaktadır. Altinkurt'un (2008) akademik başarı üzerinde öğrenci devamsızlıklarının etkisini ele aldığı çalışma neticesinde, akademik başarıya etki eden bedensel, psikolojik ve toplumsal unsurlar bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin akademik hayatta sağladıkları başarıyla özrü olmayan devamsızlıkları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, özrü olan devamsızlık ile başarı arasında ise herhangi bir ilişki bulunmadığını saptanmıştır. Yıldırım ve Yılmaz'ın (2013) gerçekleştirdiği okulu yöneten kişilerin mentörlük rollerinin okulun sağladığı akademik başarı bakımından ele alındığı çalışmasının neticesine göre ise okulu yöneten kişinin mentörlük rolü ile öğrenci konumundaki kişilerin sağlayacağı akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Farklı bir çalışmada Adıgüzel ve Karadaş'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okulla ilgili tutumlarının okuldaki başarıları ile ilişkisi araştırması neticesinde, öğrencilerin sahip olduğu not ortalamasıyla okulla ilgili tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada Beler (2010), farklılaştırılmış öğretim ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki tesirini araştırmıştır. Bu araştırma neticesinde katlı eğitim sisteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırdığı ve akademik başarılarını arttırdığını saptamıştır. Farklı bir çalışmada ise Kayslı (2008) ailenin sağladığı katılımların akademik başarı üzerindeki tesirini ele almıştır. Bu çalışmada, ailelerin katılımını sağlayarak öğrenci başarılarının yükseltilebileceği neticesine varılmıştır. Kara (2006) "Eğitimde takım çalışması ve okul başarısı" isimli çalışmasında sorun giderme ekiplerinin uygulandığı okullardaki öğrenci başarısının uygulanmayan okullara göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Canıdemir (2013) başarı amaç eğilimlerinin öğrencilerin başarısına tesirini ele aldığı araştırmasında, öğrenci ebeveynlerinin eğitim seviyesine göre özümstedikleri başarı amaç eğilim çeşidinin değişim gösterdiği neticesine varmıştır.

Üniversiteden mezun olan ailelerin çocuklarının birçoğu öğrenme amaç yönelimli olduğu, ortaokul mezunu olan ailelerin çocuklarının birçoğunun ise performans amaç yönelimli olduğunu tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Demirtaş (2010), okulun sahip olduğu kültür ile öğrencilerin sağladığı başarı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma neticesinde iş birliği sağlanan bir ortamın, öğretmenlerin ve yöneticilerin hem iş birliği içerisinde olduğu hem de mesleki gelişimlerini devam ettirdikleri ortamların akademik başarı üzerinde pozitif etki sağladığını belirtmiştir.

Korkmaz (2005) örgütsel sağlıkla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma neticesinde Korkmaz (2005), akademik başarıyla akademik önem, öğretmen bağlılığı, müdür tesiri, mesleki liderlik vasfı, kaynak desteği, sosyo-ekonomik bakımdan statü değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunduğunu, kurumsal bütünlük ve akademik başarı açısından anlam içeren bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Farklı bir çalışmada Altıntaş ve Altıntaş (2008), başka bir noktaya değinmiştir. Araştırmada ilköğretim kuruluşlarının öğrencilerin başarısında önemli bir rolü olduğunu iletmiştir. Gelecek dönemde öğrencilerin başarı sağlamanın ön şartının, ilköğretim kuruluşlarında başarı duygusunu tecrübe etmiş olmaları şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler meydana getirebilmeleri için eğitim teknolojilerini kullanarak, eğitimin verildiği ortamı nitelik açısından zenginleştirmeleri ve sınıf ortamının çeşitliliğini arttırmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci başarısına etki eden birçok unsur bulunduğundan bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde edinilen bulguların bir bütün olarak ele alınması oldukça zordur. Bu nedenle bulguları daha verimli değerlendirmek amacıyla bu sınıflamanın yapılması fayda sağlayacaktır. Bu unsurlar okul, aile ve şahsi unsurlar olacak şekilde bir gruplandırmaya tabi tutulmalıdır. Bu unsurlara ek olarak akademik başarıya etki eden çevresel unsurlar da mevcuttur.

Netice itibariyle öğrencilerin başarısı üzerinde tesiri bulunan pek çok unsur olduğu gözlemlenmektedir. Bu unsurların en mühimlerinin ailenin sahip olduğu özellikleri ve okuldaki değişkenler olarak ifade etmek mümkündür. Gerçekleştirilen çalışmalar genellikle ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve gelir seviyelerinin öğrencilerin akademik başarısına etki ettiğini işaret etmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin öğretmenler ile olan ilişkisi, öğrencilerin yaşlarının yer aldığı grup, okul yöneticileri, zekâ, endişe, ders çalışma alışkanlıkları gibi pek çok unsur öğrencilerin başarısına etki etmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda dikkatle vurgulanan aile özellikleri öğrenci başarısı için en mühim unsur olarak kabul edilebilir.

#### **a. Akademik başarıda ailenin etkisi**

Eğitim yalnızca okul içerisinde gerçekleşen bir süreç değildir. Okul dışında, aile içerisinde de eğitim devam etmektedir. Okul dışında aile, en önemli çevre olarak kabul edilmektedir (Şevik, 2014). Çocukların yaşantısı üzerinde en etkili kurumun okul ve

aile olduğu bilinmektedir. Öğrenciler sahip oldukları zamanın bir kısmını okul içerisinde geçirmekte ancak kalan bütün zamanlarını aileleriyle beraber ya da sosyal çevrelerinde geçirmektedirler. Bu sebeple öğrencilerin akademik başarılarının büyük bir kısmının belirlenmesinde aile unsuru ön plana çıkmaktadır (Carneiro, 2008). Ülkemizde öğrencilerin ev içerisinde harcadıkları zaman okul içerisinde harcadıkları zamandan çok daha fazladır. Bu nedenle okul içerisindeki eğitimin başarılı kabul edilmesi ve amaçlarına erişebilmesi için öğrencilerin ailelerinin destek vermesine ihtiyaçları vardır (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2011). Okul içerisinde verilen eğitim ve faaliyetler evde ebeveynler tarafından desteklenmez ise eğitimde başarı söz konusu olamayacaktır. Her ikisi farklı kurumlardır ve farklı beklentiler içerisindedirler ancak öğrencilerin başarı elde etmesini sağlayacak şekilde biçimlendirilmiştir (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Bu hususta gerçekleşen birtakım çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bir tanesi Çelenk'in (2003) "Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması" isimli araştırmasında aile desteğinin ne kadar önemli olduğu konusuna değinilmiştir. Çelenk (2003), çalışmasında aile içi ahengin, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul faaliyetlerine gösterdiği katılımın, akademik başarı üzerinde mühim tesirleri olduğu neticesine ulaşmıştır. Okulla müşterek program üzerinde görüş birliği sağlanarak düzenli iletişim içerisinde olan, çocuklarının eğitim desteğini doğru koşullarda sağlayan ebeveynlerin çocukları daha fazla başarı sergilemektedir. Diaz'ın (1989) gerçekleştirdiği bir çalışmada, akademik hayattaki başarısı düşük ve sınıfı geçememe riski olan öğrencileri diğerlerinden ayıran en mühim unsurun, ebeveyn desteği görmemeleri ve ebeveyn ilgisinden yoksun olmaları olduğunu tespit etmiştir. Ebeveynlerin katılık, tutarsız olma ve geçimsiz davranma tutumlarının öğrencinin akademik başarısını azalttığı tespit edilmiştir.

Farklı bir çalışma olan Yıldırım (2006) araştırmasının neticesine göre öğrencilerin ailelerinden sağladıkları desteğin onların sağlayacakları başarıyı arttıracığı belirtilmiştir. Aksi durumda öğrenciler ebeveynleriyle yaşadıkları problemler; ders çalışmaya zorlanma, ilgisizlik, yüksek başarı beklentisi, geçimsizlik gibi problemler nedeniyle başarısızlık riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Benzer şekilde Şama ve Tarım (2007) da öğrencilerin yaşadığı başarısızlığın en mühim sebebinin ailenin ilgisizliği olduğunu saptamışlardır. Aile ilgisizliğinden sonra gelen sebepler ise sırasıyla; ailedeki ortamın huzursuzluğu, aileye mensup kişilerin düşük

eğitim seviyesine sahip olması, ekonomik aile problemleri, çocuğun zihinsel gelişiminin kendi yaş grubundakilere göre geride kalması, çocuktan beklentinin yüksek olması, öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu olumsuz iletişim, sınıf arkadaşlarından görülen olumsuz tutum, aceleci ve dikkatsiz davranma, bedensel sorunlar, psikolojik problemler, öğrencilerin evlerinin okullarına uzak olması, disiplin kurallarına uyulmaması olarak belirtilmektedir. Satır (1996) ise çocuklarına yakın ilgi gösteren, çocuklarının çalışma ortamını düzene sokan, başarıları överek destekleyen, başarısızlık durumunda çocuğunu cesaretlendiren ve motive eden yaklaşım sergileyen ebeveynlerin çocuklarının yüksek seviyede başarı sergilediğini öne sürmüştür. Farklı bir çalışmada da Purkey ve Smith (1983), yalnızca ailelerin katılımının başarı elde etmek için yeterli olmayacağını fakat aileden gelen desteğin devam etmesi halinde başarı üzerinde pozitif etkiler görülebileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak ailelerin okulla ilgili hedefleri ve öğrencilerin sahip olduğu sorumlulukları bilhassa da öğrenci ödevleri hususunda bilgi sahibi olmaları konuları vurgulanmıştır.

Çocukların doğmalarından okula başlamalarına kadar olan süre içerisinde çevrenin çocuğa olan etkileri okuldaki başarılarında belirleyici olacak kadar etki sahibidir. Evde var olan zihinsel, kültürel, ekonomik durum, duygusal yaklaşım, aileden görülen ilgi, sevgi çocukların beş yaşına kadar onlar üzerinde oldukça önemli derecede etkilidir (Özabacı, 2001). Gerçekleşen diğer çalışmalar öğrencilerin okuldaki başarılarında ailelerin çocuklarının okul sürecinde de epey tesirli olduğunu işaret etmektedir. Ailelerin verdiği destek başarı üzerinde oldukça etkilidir. Brown (1999) gerçekleştirdiği çalışmada bağları güçlü olan ailelerin kendi çocukları için yüksek hedefler koyduğunu, çocuklarına düzenli bir ev hayatı sağladıklarını ve çocuklarının başarılarını desteklediklerini, buna benzer ailelerin çocuklarının daha fazla başarı sahibi olduklarını belirtmiştir. Tam tersi durumda, yalnızca öğretmenlerini otorite olarak algılayan, gürültülü ve düzensiz bir ev içerisinde yaşamını sürdüren, ekonomik yetersizlikler içerisinde yaşayan aile çocuklarının başarıları diğerlerine oranla oldukça düşük düzeydedir. Buna ek olarak öğrenci ebeveynlerinin çocuklarına gösterdiği yanlış tutum, ilgisizlik hali, baskı ve sert davranışları, sevgisizliği veya fazla ilgisi ise öğrencilerin ders çalışmaktan soğumasına, korku ve gerginlik içerisinde olmalarına neden olacaktır (Küçükahmet, 2001).



İlgili alan yazın incelendiğinde, çoğunlukla sosyo-ekonomik anlamda üst seviyede olan aile çocuklarının aileleri alt seviyede bulunan aile çocuklarına göre daha fazla başarı sahibi olduğu görülmektedir. Arı (2007), başarının bireylerin zihinsel ve düşünsel becerilerine bağlı olduğu kadar kişinin sahip olduğu sosyo-ekonomik seviyeye de bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik düzey, çocuklarının eğitimle ilgili ihtiyaçlarına yaklaşım geliştirmelerine, çocuklarına sağlayacakları desteğin kalitesine ve niteliğine, çocuklarına verebilecekleri eğitimin nasıl bir ortamda olacağına ve eğitimde kullanılacak araçların ne özelliklere sahip olacağına etki etmektedir. Bu nedenle ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik seviye çocuklarının akademik başarılarını etkilemektedir. Öğrencilerin evlerinde sahip olduğu olanaklar okuldaki başarıları ile direkt bir ilişki içerisindedir. Çocuklar bir odaya sahipse, oda içerisinde kendileri için gerekli olan bilgisayar, kaynak ve kitaplık varsa, eve gazete alınıyorsa öğrencinin başarısı olumlu yönde etkilenecektir. Farklı bir araştırmada çocukların temel gereksinimlerinin giderilememesi, aileye mensup kişilerin çocuklarının derslerine ve ödevlerine yardım etmemeleri ise başarıyı olumsuz etkileyen unsurlar olduğu ifade edilmiştir (Dane ve diğerleri, 2009).

Farkas, Grobe, Sheehan ve Shuan (1990) tarafından gerçekleştirilen farklı bir araştırmada sosyo-ekonomik seviyenin öğrencilerin temel yeteneklerinin geri olmasında etkili olduğu ileri sürülmüştür. Sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz ailelerin çocukları diğerlerine göre daha düşük notlar alabilmektedir. Buna ek olarak Arıcı (2007), çalışmasında ailesi orta seviyede sosyo-ekonomik olanağa sahip olan ailelerin çocuklarının daha düşük seviyede olanaklara sahip çocuklara göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca farklı çalışmalardan farklı olarak aileleri düşük sosyo-ekonomik seviyede bulunan öğrenciler ile aileleri yüksek sosyo-ekonomik seviyede bulunan çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin başarısı ailelerinin sosyo-ekonomik anlamda yüksek olmasıyla yalnızca belli bir oranda ilişkilidir. Orta seviyede sosyo-ekonomik seviyede bulunan aile çocukları bu durumdan pozitif yönde etkilenmekte ancak üst seviyede sosyo-ekonomik koşullar içerisinde olan aile çocuklarının başarısında belirgin bir fark gözlemlenmemektedir. En çok başarı sahibi olan sınıfın orta seviye sosyo-ekonomik koşullara sahip aile çocukları olduğu saptanmıştır.

Çocukların öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda ailelerinin sosyo-ekonomik seviyelerine ek olarak eğitim seviyeleri de önem taşımaktadır. Aslan (1994) gerçekleştirdiği çalışmada, üniversiteden mezun babaların çocuklarının ilkokuldan ya da ortaokuldan mezun babaların çocuklarına göre daha fazla başarı sergilediğini ortaya koymuştur. Çocukların sahip olduğu sosyo-ekonomik durum ve akademik öğrenim seviyesi yüksek olan aileler içerisinde yer alması sağladıkları başarı üzerinde pozitif etki, düşük olan aileler içerisinde yer alması ise negatif yönde etki etmektedir (Özgüven, 1974). Farklı bir çalışmada Carneiro'u (2008) da bu yaklaşıma destek vermektedir. Evde bulunan ortamın çocukların elde edeceği başarı üzerinde çok etkili olduğunu, eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının yüksek seviyede eğitim görmüş yetişkinler olarak yetişeceğini ifade etmiştir. Bunun sebebi okul içerisinde oluşan başarısızlık üzerinde; ailelerden ve okullardan kaynaklanan nedenler, bilhassa eğitim ve gelir seviyesi yüksek olan aileler tarafından aşılabilmektedir. Kişisel nedenler ise ailelerin olanakları ile doğru orantılı olacak şekilde öğrencilerin tedavi ettirilmesi ile aşılabilmektedir (Kocaman, 2009).

Richards'ın (1986) gerçekleştirmiş olduğu çalışma da diğer çalışmalara destek niteliği taşımaktadır. Ailelerin hem sosyo-ekonomik seviyelerinin hem de aldıkları eğitim düzeyinin çocuklarının başarıları üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Gerçekleştirdiği çalışma neticesine göre ailelerin topluma bağlı, ekonomik ve kültürel nitelikleri, öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nitelikler, ebeveynlerin sahip olduğu zekâ, din, eğitim, yaş, meslek, gelir, yaşanan yer, davranış ve beklentiler, ailelerin çekirdek aile olması ya da geniş aile olmaları, birlikte yaşayıp yaşamadıkları, aileye mensup birey sayısı, ikamet edilen hanenin nitelikleri, çocuklara ne derecede akademik yardım sağlandığı, evlerin okullara ne kadar uzak olduğu, evde bulunan kitaplar ve farklı eğitim gereçleri, çocukluk döneminde süregelen faaliyet alanını belirlemektedir.

Kimi ebeveynler, çocuklarının başarısız olması halinde bilinçsiz de olsa psikolojik etkiler sebebiyle yanlış tutumlar içerisinde olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse çocuklarının aldığı düşük notlar ile karşı karşıya gelen ebeveynler umutsuzluk duygusu içerisinde olmakta ve gururları kırılmaktadır. Çocuklarının arzuladıkları düzeyde becerilere sahip olmadıklarına inanabilmektedirler. Bilinçsiz bir şekilde çocuklarına olduğundan farklı davranabilmektedirler ve olumlu durumları ön plana çıkarmak yerine olumsuz durumlara odaklanabilmektedirler. Fakat aşağılık

duygusunu üst seviyeye çıkararak bu değişim çocuk tarafından da hissedilmektedir. Bu durum çocuğun ebeveynlerinden uzaklaşmasına yol açmaktadır, kendi alanlarını yaratmaya başlamaktadırlar. Buna benzer yanlış tutumlar ebeveynler ile çocuklar arasında bulunan iletişime olumsuz etki etmektedir. Duygusal bakımdan çocuklar ezilmekte, olumlu kişilik gelişimleri engellenmektedir (Kocaman, 2009). Ailelerin çocukları ile sağlayacakları iletişim, ailelerin aldıkları eğitim ile oldukça yakın ilişki içerisindedir.

Netice itibarıyla de ailelerin desteği öğrencilerin başarısına etki etmektedir. Ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik seviye ve eğitim durumları öğrencilerin başarısına etki eden en önemli ailevi unsurlardan bir tanesidir. Çocukların gereksinimlerinin giderilmesinde ve onlar ile sağlanacak iletişimde ebeveynlerin yine sosyo-ekonomik koşulları ve eğitim durumları etkilidir.

#### **b. Akademik başarısında öğretmenin etkisi**

Öğrencilerin başarılarına etki eden unsurlar söz konusu olduğunda öğretmenler ön plana çıkmaktadır. İyi nitelikteki öğretmenler öğrencilerin bakış açısında kimi zaman ebeveynlerinden bile üstün durumdadır. Bu nedenle öğrenciler için öğretmenleri eğitsel bakımdan oldukça önem sahibidir. Öğretmenlerin demokratik ve hümanist yaklaşımları öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri, akademik yeteneklerini ve yaratıcılıklarını üst seviyeye çıkartmak bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin her anlamda yeteneklerinin gelişimini destekleyen öğretmenler akademik gelişimlerine de destek vermiş olacaktır (Erdoğan, 2006).

Öğretmen, en bilinen tanımı ile öğrenmeye rehberlik eden kimsedir. Öğretme ve öğrenme sürecinin verimli olabilmesi için öğrenci ile öğretmen arasında özel sayılabilecek bir bağ olması gerekmektedir. Öğrenme ortamının başarı sağlayabilmesi için öğrencinin okulunu ve derslerini sevmesi ve bunun da öğretmen tarafından sağlanması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerine örnek teşkil etmelidirler. Bu nedenle öğretmenler daima örnek olacak nitelikte bir yaşantı sahibi olmalıdır (Kocaman, 2009).

İlgili alan yazın ele alındığında öğretmenlerin şahsi niteliklerinin ve öğrencilere karşı davranışlarının öğrenciler ile sağladıkları iletişimin öğrencilerin başarı düzeylerine oldukça etki ettiği gözlemlenmektedir. Gökalp (2006), gerçekleştirdiği

çalışmada öğretmen ile öğrenci arasında olan ilişkinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli olması üzerinde tesiri olduğunu belirtmiştir. Gökalp (2006), öğrenmenin, neyin hangi sebeple ve ne biçimde öğretildiği konularına bağlı olduğunu ve aynı zamanda öğrencinin öğretmeni nasıl algıladığına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler, sevgi ve saygı gören öğretmenlerin derslerine ilgi gösterirken korku ve kaygı duygusu oluşturan öğretmenlerin dersleri ile ilgilenmemektedirler. Farklı bir çalışmada iyi nitelikteki bir öğretmenin sınıfta yer alan bütün çocukları tanıdığı, eğitim-öğretim planı yaparken bu durumu göz önüne aldığı belirtilmiştir. Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf içerisinde öncelikle hoşgörü olmalıdır; öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan sorumlu olduklarını bilmeleri gerekmektedir (Alıcıgüzel, 2003).

Bu durumun aksine öğretmen sınıf içerisindeki rekabeti körüklüyor, çocukları devamlı eleştiriyor ya da onlarla alay ediyorsa o sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenmesi ya da başarılı olması mümkün değildir (Kocaman, 2009).

Öğretmenler ancak öğrencilerinin becerilerine ve onların yeterli olduklarına inandığında, öğrencilerin beceri düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin başarı grafiğini yükseltmek için teknikler geliştirebilir ve bütün dikkatini onların başarısına vererek başarılarını destekleyebilir (Ülgen, 1994). Öğrencilerini ismen tanıyan, becerilerini değerlendiren ve akademik anlamda destek veren öğretmenler öğrencilerin eğitimleri üzerinde pozitif etki sağlayarak gelişimlerini destekleyebilir. Öğrencileri ile ilgilenmeyen, öğrencilerin fikirlerine değer vermeyen, şahsi farklılıkları göz önünde bulundurmeyen öğretmenler öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına sebebiyet vermektedir (Brown, 1999). Öğrencileri başarılı olmaları konusunda destekleyen, ders çalışmaları konusunda motivasyon sağlayan, öğrencilerinin sevgi, başarı ve aidiyet duygularına hitap edebilen öğretmenler etkin bir başarı sağlayabilecektir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Farklı bir çalışmada Özdemir (2002), öğrencilerine, diğer öğretmen arkadaşlarına değer gösteren, okullarına ve görevlerine bağlılık duyan, öğrencileri için ulaşılabilir yüksek hedefler koyan öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olması için gerekli olan ortamı yaratmış olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki bakımdan yeterli olup olmadıkları ve tecrübeleri de öğrenci başarısına etki etmektedir. Mesleki bilgi ve yetenekleri, alanlarındaki yeterlilik seviyeleri, sınıfı nasıl yönettikleri, ölçümleme yapmaları, öğretimi hangi yolla yaptıkları, güncel kalmaları, uygulama teknikleri, adalet duyguları, öğrenciye değer

verip vermedikleri, hazır olma durumları gibi unsurlar akademik başarı üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenin odak noktasında yer aldığı öğretim biçimlerinden ziyade öğrencinin odak alındığı öğretim biçimlerinin tercih edilmesi öğrenci başarısı bakımından önem taşımaktadır (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013). Buna ek olarak öğretmenlerin düzenli bir biçimde ödev kontrolü yapması, çalışma düzeni hususunda öğrencilere bilgi vermesi ve yönlendirmeler sağlaması, öğrenci başarısındaki artış bakımından yardımcı unsurlardır. Öğrenciler öğretmenleri tarafından beceri ve arzularına göre yönlendirilmelidir (Clark, 2000). Farklı bir çalışmada Kayslı (2008), öğrencilerin başarılı olmasını hedefleyen öğretmenlerin yine de yeterli olmadıklarını; etkili öğrenme için tüm öğrencilerin kişisel gereksinimlerinin de dikkate alınması gerektiğini ve hedeflere ulaşma yolunda öğrenci ve diğer profesyonellerin de fikrine önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olan bir diğer unsur ise öğretmenlerin tercih ettiği öğrenme stilleridir. Bu öğrenme stilleriyle öğrenci başarısı arasında bulunan ilişkiyi ele alan kimi araştırmacılar, öğrenme stillerine göre öğrenci başarısının arttığını, kimi araştırmacılar ise öğrenme stiline göre başarının değişmediğini ifade etmişlerdir (Palas Aktaş ve Mirzeoğlu, 2008). Tay'ın (2007) çalışmasına göre, öğrenme stillerinin öğretilmesi, öğrenci başarı seviyesini arttırmaktadır. Farklı bir çalışmada Dane ve diğerleri (2009), öğrencilerin öğrenmenin gerçekleşmesi için aktif olmaları gerektiğini iletmişlerdir. Sınıf içerisinde gerçekleşen tartışmalara öğrenciler katılım göstermeli, öğrendikleri konulardan yeni anlamlar çıkartmak suretiyle farklı bakış açıları geliştirmelidir. Bu durum akademik başarıyı arttıracaktır. Bu nedenle de interaktif bir strateji izlenmelidir.

Başka bir önemli husus ise öğretmen değişimidir. Bu hususta gerçekleştirilen bir çalışmada Ronfeldt, Loeb ve Wyckoff'un (2013) elde ettiği neticeye göre, öğretmen değişimi kimi zaman öğrenciler bakımından fayda sağlasa da çoğunlukla olumsuz etkiler yaratmaktadır. Seviyesi düşük olan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenin değişmesi, öğrencileri diğer okullardan daha fazla etkilemektedir. Okulda bulunan iyi öğretmenleri kaybetmemek amacıyla okul saatleri haricinde de onları bir arada tutan ve aralarındaki iletişime olumlu etki sağlayacak stratejiler izlenmelidir.

Netice itibariyle öğrenci başarısı konusunda öğretmenler çok önemli bir unsurdur. Öğrenciler ile öğretmenleri arasındaki iletişim, öğrencilerin sahip olduğu algı da öğretmenlerin pedagojik bilgisi kadar önemli bir durumdur. Bu nedenle

öğretmenlerin sahip olduğu duruş, tavır, bilgi gibi nitelikler öğrenciye örnek olacağı için her konuda yeterli öğretmen beklentisi mevcuttur.

### **c. Akademik başarıda kişisel özelliklerin etkisi**

Kişilerin başarısına etki eden unsurlardan, kendisi ile ilgili olanlar; öğrencilerin şahsi nitelikleri ile ussal, bedensel, duygusal olgunluğu ve uyum, kaygı, motivasyon seviyesidir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Öğrenciden kaynaklanabilecek başarılı olma ya da başarısızlık sebeplerinden en mühimleri ise zekâ, beceri ve şahsi niteliklerdir. Zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu kabul görmektedir (Yıldırım, 2000). Fakat zekaya dair gerçekleştirilen araştırmalar, başarı elde edebilmek için daima üstün zekaya ihtiyaç olmadığını ifade etmektedir. Doğru yönlendirildiği takdirde zekâ başarı düzeyini arttıracaktır (Kocaman, 2009).

Şahsiyet, kişiyi diğerlerinden ayıran ve kendine has tutumların tamamıdır (Keskin ve Yapıcı, 2008). Öğrencilerde başarıya etki eden şahsi niteliklerin bir kısmı doğuştan gelmektedir; bir kısmı ise aile ya da çevre etkisi ile meydana gelmektedir (Kocaman, 2009). Başarı sahibi öğrencilerin şahsiyet nitelikleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Köse (1998) ve Baltaş (1997) yaptıkları çalışmada başarı sahibi kişilerin, kendilerini tanıyan, sorumluluk almayı bilen, amaçlarını önceden belirlenmiş, problemler karşısında detaylı düşünerek eyleme geçen, zamanını yönetebilen, dinlemeyi, gözlem yapmayı, susmayı bilen, başarıları ile gurur duyan, başarısızlıklarını olumlu karşılayan ve buna neden olan unsurları kendi içerisinde arayan, bir işe adanabilen, kararlı kişiler olduklarını ifade etmişlerdir. Farklı bir çalışmada Kocaman (2009), başarı sahibi öğrencilerin neşesi yüksek, kolaylıkla uyum gösterebilen, sosyal, hırçın ve girişken, mantık baskın, iyimser insanlar olduklarını; başarısız kişilerin ise durgun, içine kapalı, uysal, uyumsuz, sıkılgan, kötümser ve öfke sahibi olma nitelikleri taşıdığını ifade etmiştir.

Kimi çalışmalar tutum, inanç ve önyargıların öğrenci başarısına etki ettiğini öne sürmüştür. Öğrenciler kendilerinin yeterli seviyede yetenek sahibi olduğunu düşünmüyorsa ve bu nedenle başarısız olacaklarına inanıyorlarsa, başarılı olabilmek adına çaba verseler dahi başarısızlık inancı devam edecektir. Bireyin başarıya dair beklentisi azalacağı için çaba verme isteği ve çalışma düzeyi de azalacaktır; dolayısıyla başarısında azalma olacaktır. Öğrencilerin inançları ve önyargıları akademik başarı üzerinde etkilidir (Köse, 1998). Farklı bir çalışmada Özkal ve

Çetingöz (2006), öğrencilerin dersle ilgili sahip olduğu tutumun başarılarına etki ettiğini iletmişlerdir.

Başarı sahibi öğrenciler, başarısız öğrencilere göre derslerle ilgili daha olumlu tutumlara sahiptir. Farklı bir netice ise, olumlu tutum içerisinde ve başarılı olan öğrenciler, diğerlerine göre daha fazla öğrenme stilini kullanmaktadır. Tutum ve akademik başarı öğrenme stiline etki etmektedir.

Öğrencinin olgunluk seviyesi, öğrenci başarısındaki diğer bir önemli noktadır. Kocaman (2009), öğrencilerin ussal, bedensel ve duygusal olgunluk bakımından yetersiz olmasının başarılarını negatif etkileyeceğini ifade etmektedir. Öğrenci arkadaşlarından bedensel olarak küçük olduğunda sınıf içerisinde verilen bilgileri anlama ve öğrenme bakımından da arkadaşlarından geride kalacaktır. Dersleri kavrayamadığı için zaman içerisinde özgüvenini yitirecek ve başarısız olacaktır. Benzer şekilde duyu organlarında problemi olan çocuklar olması gereken düzeyde derslerine çalışmamaktadır.

Temel yetenekler ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları başarı üzerindeki temel belirleyici unsurlardır ve öğrenci notlarını etkilemektedir. Bu iki unsurdan çalışma alışkanlıkları ders notları üzerinde daha fazla etki sahibidir (Farkas vd., 1990). Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada temel yeteneklerden olan okuma yeteneğinin ve okuma faaliyetinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okuma faaliyeti öğrencilerin tüm öğrenim hayatı bakımından gereklidir. Okuma yeteneği, öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil; diğer tüm derslerde elde edecekleri başarıya etki edecektir. Anlayarak okuma okul içerisindeki başarıya etki eden en mühim unsurlardan bir tanesidir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerine katkıda bulunulmalıdır.

Bu unsurların haricinde öğrencilerin akademik hayatta sağladıkları başarıda güdülenmelerinin de etkisi bulunmaktadır. Başarı için gereken bilişsel ve davranışsal faaliyetlere ayrılması gereken enerji miktarı güdülenme tarafından belirlenmektedir. Güdülenme, benliğe saygı ve sınav endişesi, kişinin akademik başarısı konusunda etki sahibidir (Bozanoğlu, 2005). Farklı bir unsur ise öğrencilerin ilgi alanları ve becerileridir. Öğrenciler ilgi gösterdikleri ve sevdikleri alanlarda daha başarılı olabilmektedir. Onların ilgi alanlarına ve becerilerine önem verilmeli, bu yönde gelişimleri desteklenmelidir. Başarı sağlamalarında farklı bir önemli nokta ise öğrencilerin anadilini iyi seviyede bilmeleri ve kullanmalarındadır. Sözel bakımdan ifade

yeteneği gelişmiş, kelime haznesi geniş olan çocukların hem iletişim hem de sosyal yetenekleri bulunduğu gözlemlenmektedir (Kocaman, 2009).

Kaygı da öğrencilerin başarısı üzerinde etkilidir ve bu konuyla ilgili gerçekleştirilmiş araştırmalar bulunmaktadır. Albayrak Kaymak (1987) ve Yıldırım (2000) yaptıkları çalışma neticesinde, sınavla ilgili duyulan kaygının akademik başarı üzerinde anlamlı bir biçimde etkisi olacağını saptamışlardır. Ek olarak Yıldırım (2006), alışması neticesinde sosyal destek, günlük problemler ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Farklı bir konu da cinsiyetin başarı üzerinde etkili olup olmaması konusudur. Bu hususta birçok farklı düşünce mevcuttur. Gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmı, öğrencilerin cinsiyet bazlı olarak akademik başarı sahibi olmadığı görüşüne ulaşmıştır (Gürkan, 1987; zabacı, 2001). Farkas vd. (1990) yaptığı çalışmada cinsiyetin temel beceri geriliğinde etkili olmadığı neticesine ulaşmıştır. Buna ek olarak kızların erkeklerden daha başarılı olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2002; zgven, 1974).

#### **d. Akademik başarıda vrenin etkisi**

Büyükkaragöz ve çivi (1997), öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde eğitim ortamının etkisi olduğunu, öğrenmenin daha etkin bir biçimde gerçekleşmesi için en mühim unsurlardan bir tanesinin evre olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim konusunda vreyi, öğrencinin öğrenme esnasında bedensel, ussal, toplumsal ve duygusal açılardan etkileşimde olduğu alan ve koşulların bütünü olarak tanımlamışlardır. Ek olarak ğretim etkinliğinin belli ve uygun koşullara sahip bir çevrede gerçekleştiğini ve evre koşullarının uygunluğunun ğretimi daha etkin ve başarılı; uygun koşullar sağlanamaması halinde ise başarısız duruma getireceğini belirtmişlerdir.

Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları an itibariyle çevrelerinden edindikleri doğrultusunda gelişmekte ve çevredeki şartlara bağlı bir düzen içerisinde yaşamaktadırlar (akmak ve Yılmaz, 2009). Ergenlik döneminde arkadaş grubundan kabul görebilmek önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. Arkadaşlarının değer ve normlarına göre eğitime dayalı istekler kuvvetlenmekte ya da azalmaktadır (zabacı Tiryakioğlu, 1996). Arkadaş gurubu içerisinde ergen, aidiyet ve güven duygusu kazanmaktadır. Yalnız başına gerekleştirmeyeceğine inandığı her şeyi yaşıtlarıyla ortak karar alarak hayata geçirmeye çalışır. Prestijli olma ve özgürce



hareket etme davranışları grup içerisinde kazanılmaktadır. Bundan dolayı yaşlıların olduğu grup, birçok ergen için tutumların ve davranışların kabul görmesinin ya da görmemesinin kaynağı olmaktadır (Sherif ve Sherif, 2009).

Akademik başarıya etki eden en mühim unsurlardan bir tanesi de öğrencilerin sosyal etkileşim seviyesidir. Öğrencilerin aralarında kurdukları etkileşim öğrenmelerini kolaylaştırmakla beraber bilgi paylaşımı bakımından da öğrenmeye destek olmaktadır. Öğrenciler böylelikle iş birliği sağlayabilmektedir. Grup çalışmaları ve projeleri, öğrencilerin problemlerini giderebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Davis'den akt. Yüksel ve Sezgin, 2008).

Öğrencilerin başarılarında arkadaşlık ilişkilerinin de etkisi bulunmaktadır. Bir kişinin başarılı olması ya da başarısız olması, mutlu veya mutsuz olma sebepleri arasında arkadaşları bulunmaktadır. "Arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim" sözü bu gerçeğin bir ifadesidir. İyi nitelikteki arkadaşlar, sahip oldukları arkadaşlarına pozitif davranış ve tutumlar edindirir, çalışma bakımından motivasyonunu sağlar ve düzenli bir hayatları olmalarını sağlar. Dolayısıyla arkadaşlarının okuldaki başarılarına pozitif etki etmiş olacaktırlar (Kocaman, 2009). Okulun yer aldığı bölgedeki gelir seviyesi, şehrin nitelikleri, gelişmişlik düzeyi, iş imkanları, eğitim imkanları, şehirde yaşayan sosyal toplulukların kültürel nitelikleri, ülke şartları, kentleşme, gelişmişlik seviyesi, eğitim ve kültür imkanları öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir (Kocaman, 2009). Yıldırım (2006) yaptığı çalışmada akademik başarı üzerinde arkadaş desteğinin etkisi olduğu neticesine ulaşmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler içerisinde olması, öğrencileri tümüyle sağlıklı yönelimler içerisine sokacaktır. Özer ve Burgaz (2002) ve Şevik (2014) de arkadaş çevresinin değer ve normlarının öğrenci başarılarını etkilediği görüşünü savunmaktadırlar.

## **5. Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı**

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan birçok unsur olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin içerisinde olduğu psikolojik, toplumsal ve fiziksel koşullar akademik başarı düzeyine etki etmektedir. Bu hususta ailelerin tutumları oldukça önemlidir. Yetkinlik düzeyi yeterli anne-baba tutumları ile yetiştirilmiş çocukların başarı seviyelerinin de yüksek olacağı; özgür ve izin veren ile otorite sahibi ailelerin çocuklarının ise başarı seviyelerinin düşük olacağı bilinmektedir. Öğrenme ve ders

çalışma için gerekli motivasyonun meydana gelmesi baskı kuran ailelerin, otoriter kurallarını koyduğu bir ev içerisinde mümkün olmayacaktır. Çocuklara az ilgi gösterilen bir ortamda çocuklar çalışma motivasyonu olmaksızın başarı sahibi olmayacaktır. Özgür bir ortamda çocuklara doğru rehberlik de gerçekleşmeyecektir (Gülkaya, 2018).

Akademik ortam içerisinde elde edilen başarı akademik başarıyı ifade etmektedir. Okul içerisinde bulunan bir ortamda etkinlikler ile yararlı uygulamalar olduğu sürece başarıda yükseliş bakımından, bilişsel, bedensel ve psiko-sosyal şartların da etkisi olmaktadır. Ailelerin tutumları çocukların okul içerisinde geçirdikleri zaman dikkate alınmadığında psikolojik bir unsur olarak öğrencilerde ön plana çıkmaktadır. Akademik başarı, ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri davranışlardan etkilenmektedir (Gök, 2010). Aile içerisindeki etkileşimde yaşanan tutarsızlıklar, anne ve baba arasındaki problemler, çocuğun sevgisiz ve ilgisiz hissettirilmesi, ebeveynlerin otoriter davranışları ya da fazla ilgi, fazla kollayan tavırlar öğrencilerin akademik başarısında sorunlara neden olabilmektedir. Ek olarak ebeveynlerin okula dair görüşleri, akademik seviyeleri, akademik hususlarda farklı düşünce sahibi olmaları, çocuklarından fazla beklenti içerisinde olmaları gibi konular da akademik başarıya etki etmektedir. Anne ve babaların ekonomik yeterlilik durumları, eğitim için harcadıkları para, çocuklarının çalışma yaşamına dahil olması, ailede çocuklara fazla görev verilmesi, çalışma odasının verilip verilmediği gibi hususlar aileye bağlı olarak akademik başarıya etki eden unsurlardır (Özgüven, 1998).

Destekleyici bir tavır içerisinde olan aileler çocuklarının sorunlarını önemsemektedir. Bu noktada çocuklar ile ebeveynler arasında pozitif ve güvenilir bir etkileşim kurulması, akademik başarıya katkıda bulunmaktadır. Aile içerisinde problemlerin yaşandığı, çocukların önemsenmediği bir durumda çalışma ve başarı beklenememektedir (Tezcan, 1985). Ailelerin aşırı başarı beklentisi içerisinde çocuklarına baskı uygulaması, arkadaşları ile çocuklarını kıyaslamaları çocukların kaygı içerisinde olmasına neden olacaktır. Bu durumda ebeveynlerinin taleplerini yerine getiremediğini düşünen çocuk hayal kırıklığı yaşayacaktır. Çeşitli yaptırımlar ile karşı karşıya kalacağı endişesiyle beraber umutsuzluk yaşayacak ve başarı sahibi olamayacaktır. Ailelerin yeterli ilgiyi göstermediği çocuklar başarı sahibi olamamaktadır. Motive edici bir unsur ya da yaptırım uygulanmadığında okulla ilgili

motivasyonunu yitirebilmektedirler. Bu durumda akademik başarı da olumsuz etkilenecektir (Yavuzer, 1996).

Aileleri tarafından desteklenmeyen çocukların başarı grafiği olumsuz ilerlemektedir. Psikolojik olarak yaşanan bu başarısızlık durumu çocuğun özgüvenini yitirmesine ve birtakım görevlerden kaçmasına yol açacaktır. Çocukla ilgili aşırı insiyatif kullanılması veya çocuğun küçümsenmesi çocukta değersizlik hissi oluşturacak ve akademik başarısızlığa sebebiyet verecektir. Ailedeki işleyişi çocuğun gelecekteki faaliyetlerinin, psikolojik ve toplumsal ilerlemesinin bir göstergesi olarak görüldüğü için ailelerin durumu çocukların başarısını etkilemektedir (Şişman ve Turan, 2014).

## **B. Öğrenme Sorumluluğu**

### **1. Öğrenme**

İnsan hayatı doğumdan ölüme kadar olan bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Hayvanlar önceden planlanmış minimum öğrenme ile var olmaktadır. İnsanlar ise dünyaya öğrenmek için gelmiş varlıklardır. Davranış değişiklikleri, hayat edinme, kalıcı değişimler yaşama, yenilenme, hayata dair mental ilişkiler kurma, farklı tepkiler verme gibi kavramlar öğrenme tanımlamaları içerisinde yer almaktadır (Özbay, 2003).

Öğrenme, kişiden kişiye değişiklik gösteren bir süreçtir ve her durumda tüm insanlara uyumlu olacak bir öğrenme tekniği ya da yeteneğinden bahsetmek mümkün değildir. Temel olarak belirlenen teori ve bu teorinin insana, bilgiye yaklaşımına göre öğrenme faaliyetleri açıklanmaya çalışılmakta olan kavramlardır. Bu sebeple gerçekleşen çalışmalar ve araştırmalara rağmen öğrenmeyi açıklayan tam kapsamlı bir tanımlama bulunmamaktadır. Genel ifadesiyle öğrenme, kişinin çevresi ile bulunduğu etkileşim neticesinde meydana gelen, kişide gözlemlenen ya da gözlemlenemeyen birtakım kalıcı değişiklikler meydana gelmesi sürecidir (Akpınar, 2011). En geniş ifadesiyle, gözlenen değişiklikler olarak tanımlanabilir. Buna benzer değişiklikler gözlemlendiğinde kişinin davranışı öğrendiği ifade edilir (Baymur, 1994).

Davranışçılık akımının psikoloji ve eğitim bilimleri üzerinde etki sahibi olması, öğrenme sırasında öğrencilerin sorumluluk almasını ve aktif bir şekilde öğrenmesini geciktirmiştir. Öğrenme davranışçılarının görüşüne göre uyarıcı ve tepki bağının oluşturulması bu bağın pekiştiricileri ile güçlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2001).

Davranışçı öğrenme teorileri gerçekleştirdikleri deneylerde hayvanları aç bırakma ya da kafese kapatma tekniklerini kullanmaktaydı. Yapılan deneyler neticesinde uyarıcılara uygun ve doğru tepkiyi veren hayvanlar pekiştirilmekte, aç kalmaktan ya da kafese kapatılmaktan kurtulmaktaydı. Farklı bir ifadeyle, bir sonraki seferde aynı uyarıcıya aynı tepkiyi verme olasılıklarında artış olmaktaydı. İnsanlar bakımından öğrenme de uzun süreler boyunca bu teoriye dayanak alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşım edinenler öğrenmenin gözlemlenemeyen yani öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kısmıyla ilgilenmemişlerdir. Bunun sebebi, öğrencilerin bilgi aktarırken pasif unsurlar olduğunun düşünülmesiydi (Açıkgöz, 2001). Davranışçı teoriler, kişisel farklılıkları ele alırken gözlemlenemeyen durumları açıklamak konusunda yetersiz kalmaktaydı. 20. Yüzyılın başlarında bilim insanları, öğrenme sürecinde rol sahibi gözlemlenemeyen süreçleri açıklayabilmek için birtakım bilişsel süreçleri ele almaya başladılar. Bu yaklaşımlar, öğrenme açıklanırken bireyin öğrenme sürecinde aktif olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde bilişsel uyum ve şema meydana gelmesi bütün bilişsel süreçlerin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2012).

Davranışçı yaklaşımın zaman içerisinde gelişmesiyle farklı alanlarda da açıklamalarda bulunulmuştur. Bilhassa katı davranışçı eğilimleri, sosyal ve kişisel unsurları daha esnek bir şekilde inceleyen yaklaşımların gelişmesini sağlamıştır. Bu teorilerin en mühim olanı, sosyal öğrenme teorisi, bilişsel ve davranışçı teorilerin sentezlenmesi ile meydana gelmiştir. Bu teori öğrenme sürecini, taklit etme, model alma, gözlemlenme kavramları ile açıklamaktadır. Öğrenme sürecinde bilişsel durumların da var olduğunu ifade etmiş ve sosyal öğrenme teorisiyle beraber öğrenme süreçlerinde yer alan bilişsel boyutlar eskiye oranla daha fazla incelenmeye başlamıştır (Özbay, 2003).

İnsancıl öğrenme teorisi ise öğrenmenin meydana gelmesi için öğrenciye cesaret verilmesi ve öğrenciye uygun öğrenme ortamının yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, bireyin kendini geliştirmesi baskındır (Özbay, 2003). Gagne (1985), öğrenme tanımı yaparken bireyin ilgi ve yeterliliğinde belirli bir zaman

içerisinde meydana gelen değişim vurgusu yapmış, büyüme süreci ile bağlantılı olmadığını iletmiştir.

Öğrenme süreci, bedendeki değişiklikler ile alakası olmayan, kısmi olarak kalıcı, yaşanan hayatın bir çıktısı olan davranış üzerindeki değişimdir (Can, 2005). Farklı bir tanım ise, öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim içerisinde olması neticesinde meydana gelen ve kısmi olarak iz bırakan bir davranış değişikliği olduğunu ifade etmiştir (Senemoğlu, 2012) olarak tanımlanmıştır. Beyin ve sinirler ile ilgilenen nörolojik teoriye göre öğrenme beyin içerisinde kimyasal değişimler meydana gelmesi ve nöronlar arasında yeni bağlar oluşturulmasıdır (Serin, 2012). MEB'in 2018 yılında gerçekleştirmiş olduğu zekâ kuramı yayınında ise öğretim programında yapılandırmacı öğrenme modeline destek veren teoriye, öğrenciyi öğrenmenin odağı alan, tasarım, yetenek gibi yaklaşımlara yer vermiştir.

Öğrencilerin sergilediği öğrenme tutumları yukarıda bahsedilen teorilere göre ele alındığında öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini, iradi kontrol sağlayarak sorumluluk sahibi olması kavramları aşağıda incelenmiştir.

## **2. Öğrenme Sorumluluğu Kavramı**

Pek çok araştırmacı sorumluluğu, kişinin kendi hareket ve davranışlarının farkında olması, davranışlarının meydana getirdiği pozitif ya da negatif neticeleri kabullenmesi olarak ifade etmektedir (Özen, 2013). Sorumluluk, görev olarak benimsenen ya da verilen bir ödevi hangi koşulda olursa olsun yerine getirme ve bu durumla ilgili neticeleri kabul etme duygusudur (Yontar ve Yurtal, 2009).

İçerisinde olduğumuz çağ, bilimin ve teknolojinin hızlı bir şekilde yenilenme içerisinde olduğu, bilgilerin dinamik olduğu bir dönüşüm sürecidir. Bilgi toplumu içerisinde hayatını idame ettiren kişilerin bilgiye ulaşmaları, bilgiyi kullanmaları ve bilgi üretmeleri oldukça önemlidir. Hem bilgi teknolojileri hem de hayattaki devamlı değişimler yaşam boyunca öğrenmeye önem atfeden, öğrenmeyi öğrenen kişiler yetiştirmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Öğrencilerin sorumlulukları ile ilgili en detaylı bilgileri ileten üniversitelerden biri vasfını taşıyan South Carolina Üniversitesinin web sayfasında, öğrencilerin görev ve sorumlulukları; derslerle ilgili, ailesiyle, yalnızca danışmanlarına ve öğretim görevlisine karşı değil tüm akademik konularla ilgili sorumluluklar olarak sıralanmıştır. Öğrenciler derslerine olan ilgilerini kaybetmemeli, buluşma ve

görüşmelerini derslerin dışında kalan zamanlarda planlamalıdır. Kendilerine verilen ödevlerde yer alan okumaları yapmalı, derslere hazır bir şekilde gitmeli, izinleri var ise ve derslerde yer almayacaklarsa ders okutmanlarına bildirmelidirler. Bu sorumluluklara dahil olan başka bir konu ise düzenli teslim sürecidir. Teslim tarihi geçen ödev teslimleri kabul edilmemektedir. Mezun olmak, dersleri geçmek öğrencilerin kendi sorumluluğundadır ve bu konuda öğrencilere yardım edilmeyecektir (Kaya ve Doğan, 2014).

Allan'a (2006) göre ise öğrenme sorumluluğunun 6 boyutu vardır;

İlk boyut, “okula ve öğrenmeye yönelik kılavuzluk” tur ve öğrencilerin okul içerisindeki ortamla alakalı bilinç düzeylerini arttırmakla ilgilidir. “Öğrenme etkinliklerine etkin katılım”, öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin aktif olmasını ifade eder. “Öğrenmenin kontrolü ve bağımsızlık”, öğrenme aşamalarının öğrencilerin kendilerinin ve öğretmenlerin kontrolünden geçmesi durumunun standart duruma getirdiğini; “karar verme yetkisi”, öğrencilerin öğrenme hususunda sorumluluk sahibi olmalarını ve neticeye ulaşmalarını; “öğrenmeye ilişkin kaynak denetimi”, öğrenme kaynaklarına erişme ve kullanma konusunda öğrencilerin kontrollü olması gerektiğini, “sınıftaki davranışların farkındalığı ve işbirliği” ise sınıf içerisinde öğrencilerin sergilediği davranışlarda kendi iradelerinin geçerli olduğunu ve öğrenme ortamı içerisinde söz konusu olan birlikte çalışma sürecindeki eylemlerini ifade etmektedir.

#### **a. Akademik Öz-Yeterlik**

Bir işi yerine getirmek için gereken bilgi, yetki ve tavırlara sahip olma durumu yeterlik olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2005). Yeterlik, bireyden beklenen tutumları talep edilen nicelik ve nitelikte yerine getirmesi, bir eylemi yerine getirmek için gerekli olan bilgiye ve donanıma sahip olması olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2006). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlik kavramı ele alınmıştır. Bireyin talep edilen seviyede belirli davranışı yerine getirebileceği ile ilgili duyduğu inançtır. Bu inançlar bireyin kendi kendini değerlendirmesi ve bu bakımdan belirli bir işi başarması duygusudur (Bandura, 1977). Kişisel yeterlik algısının kişinin geçmiş dönemde yaşamış olduğu başarı ve başarısızlık durumları, çevresinde bulunanların başarı ya da başarısızlıklarını gözlemlemiş olması, yakınında bulunan bireyleri ikna süreci, duyuşsal bakımdan yaşadığı heyecan, korku tecrübeleri gibi unsurlar tarafından belirlendiği ve öz yeterliğin performansının motivasyon üzerinde etkili olduğu

belirtmiştir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Kişide eksik olan bir öz yeterlik duygusu var ise, kişi bilinçli olsa dahi doğru ve etkin davranışı sergileyemeyebilir (Alcı, Erden ve Baykal, 2008). Bandura, öz yeterlik konusunu ön plana çıkarmış ve bu duygunun yalnızca sosyal başarıya değil aynı zamanda akademik hayattaki başarıya da olumlu etki ettiğini belirtmiştir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Kişinin tahmin edilen dersin arzu edilen ortalamasıyla ilgili akademik başarı sağlanmasında kendine ne kadar inandığına akademik öz yeterlik adı verilmektedir. Kişinin akademik öz yeterlik inancı üst seviyede ise akademik olarak gerçekleştirdiği çalışmalarını hazırlarken de kendisine güven beslemektedir (Bandura, 1977).

Akademik öz-yeterlik alan yazında; öğrencilerin akademik bir görevi başarılı bir biçimde sonlandırabilmesine duyduğu inanç şeklinde tanımlanmıştır (Schunk, 1991). Öz yeterlik inancı, kişinin bir dersi ya da konuyu öğrenmesi gerektiğinde ilgili ders konusunda hangi seviyede çaba göstereceğini, ilgili konuyu öğrenirken karşı karşıya kalacağı problemlere ne kadar katlanabileceğini de belirlemektedir (Pajares ve Miller, 1994). Bu nedenle akademik öz yeterliğin ders çalışmakla ve disiplin içerisinde olmakla yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Öğretmen Topyaka ve Yaka, 2011). Öz-yeterlik inançlarının gelişim göstermesinde, okuldaki ortam ve akademik geçmiş önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine koyduğu hedefler, motivasyon seviyeleri, akademik bakımdan elde ettikleri başarı bu inançlarına etki etmektedir ve daha yüksek seviyede başarı sahibi olmaları için gerekli inançlarını pekiştirmektedir (Schunk, 1991).

## **b. Öz-Düzenlemeli Öğrenme**

Albert Bandura, sosyal bilişsel kuramcı kimliği ile öz-düzenleme yeterliği kavramına ilk kez dikkat çekmiştir. Kavram, bireyin sergileyeceği davranışlar ile kendi potansiyel ve ilgilerini düşünmesinin önemi üzerine ilgi göstermektedir (Çiltaş, 2011). Bireyler öğrenme ihtiyacı duyduklarında kendi öğrenmelerini kontrol altına alma ve disiplin içerisine sokma gereksinimi de hissetmiş ve bu öz-düzenleme ile öğrenme ifadesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Üredi ve Üredi, 2005). Öz-düzenleme, bireyin tüm ussal, duygusal ve davranışsal unsurlarla değişim gösteren çevrenin de tesiriyle hedef alınan neticelere ulaşmak için amaç ve potansiyeli düzen altına alma şeklidir (Zeidner, Boekaerts ve Pintrich, 2000). Öz-düzenleme ile öğrenme stillerinin tanımlaması yapılırken genellikle öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde motivasyon,

bilinç ve davranış bakımından faal olması beklenmektedir (Aktan, 2012). Kişinin şahsi maksatlarına erişmek amacıyla döngüsel olarak uyumlaştırdığı ve programladığı duygu, düşünce ve eylemlerin tamamına öz-düzenleme adı verilmektedir (Zimmerman, 2000).

Önceki kısımlarda belirtilen ifadeler ele alındığında öz-düzenleme ile öğrenme, bireyin hedeflediklerine erişmesi için çevresel unsurların da etki ettiği ussal, duyuşsal ve davranışsal düzenleme şekli olarak ifade edilmektedir (Aktan, 2012). Öz düzenleme ile öğrenme stillerinin öğrenciler tarafından edinilmesi ve öz-düzenleyici öğrenme sahibi olarak akademik başarı elde etmeleri daha çok önem taşımaktadır (Zimmerman, 2002). Bunun sebebi olarak öğrencilerin üst seviyede öğrenmeleri ve yaşamları boyunca başarılarını sürdürmelerinin devlet kurumları ya da özel sektör tarafından önemsenmesi olarak gösterilebilir.

Başka bir tanımda öz-düzenleme ile öğrenme, kişinin kendini tanıması suretiyle kendisine öğrenme tekniklerini öğretmesi ve bu esnada kullandığı tüm teknikler ve stiller olarak ifade edilmektedir. Kişinin kendine hedefler koyması ve kendi çalışma kuralları çerçevesinde ussal olarak çalışma konusunda kendisine motivasyon sağlaması olarak iletilmektedir (Çiltaş, 2011).

Alvin Toffler bir yerde, ilerinin cahilleri, okumayan kişiler değil, ne şekilde öğreneceğini bilmeyen kişiler olacaktır, demiştir. Bu sözünde, öz-düzenleme ile öğrenme kavramına atıfta bulunmuş ve kişilerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

### **c. Öğrenmeyi Öğrenme**

Özer (1993) tarafından kişinin öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine alarak verimli öğrenmesine zemin oluşturacak teknikleri kullanmasının öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlanmıştır. Farklı bir tanımda ise kavram, bilgiye ulaşma yöntemlerini ve bilgiye hangi yola ulaşılabileceğini bilmek şeklinde ifade edilmiştir. MEB (2018) yeni öğretim programı içerisinde kavramı açıklarken, kişinin kendi öğrenme faaliyetini etkin zaman ve bilgi yönetimini de içerisine alacak biçimde kişisel ya da grup içerisinde düzenleyebilmesi amacıyla öğrenme merakı sahibi olması ve yılmaması şeklinde ifadelere yer vermiştir. Öğrenciler kendilerinde bulunan olanakları iyi özümseyerek ve kullanarak ihtiyaçlarının bilincinde bir şekilde öğrenmeyi öğrenecek ve problemlerle baş edebileceklerdir.



#### **d. Özerk Öğrenme**

İlgili alan yazın ele alındığında, özerk öğrenme ve öz yönetim ile öğrenme kavramlarının birbirinin yerine geçtiği gözlemlenmiştir. Genel bir ifadeyle özerk öğrenme, kişinin kendi öğrenme sürecinde yer alan sorumlulukları kendi üzerine almak konusundaki yetkinlik durumudur (McCrocklin, 2014). Bu tanıma göre bilişsel süreçler göz ardı edilmiş ve yaklaşım eleştiri almıştır (McCrocklin, 2014).

Little (1991), özerk öğrenme kavramını, kişinin öğrenme içeriği ve süreci arasında bulunan psikolojik ilgi; tarafsız olma, eleştirel yaklaşabilme, karar verme ve özgür davranma konusunda ne derece yeterli olduğu şeklinde tanımlamıştır. Ek olarak kişinin özerk öğrenme davranışını nasıl öğrendiğinde ya da öğrendiklerini farklı alanlarda kullanma biçiminde görülebileceğini ifade etmiştir.

Bir kişinin öğrenme faaliyetinde amaç edinme, programlama ve eyleme dökme sorumluluğunu üstlenmek maksadıyla bilinci bir şekilde karar verdiği süreç, özerk öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir ifadeyle, kişi öğrenme sürecini yönetmektedir. Knowles (1980) “Öğrenme sorumluluğu, öğrenenin içinde yatar.” ifadelerini kullanır. Bahsi geçen bu öğrenme süreci içerisinde kontrolün öğrenen kişide olduğu görüşü özerk öğrenme kavramına temel oluşturmaktadır (Derrick, 2000’den akt. Çelik, 2017: 22). Özerk öğrenme ile ilgili dört nitelik; istekli olma, girişken olma, becerikli olma ve kararlı olma şeklinde sıralanmaktadır. Kısacası özerk bir şekilde öğrenme gerçekleştiren öğrenci kendisinden beklenen buna benzer öğrenme davranışları sergilerse özerk öğrenmenin gerçekleştiğinden bahsedilebilmektedir (Çelik, 2017).

Alan yazındaki bazı çalışmalarda (Selvi ve Küçüker, 2016) “self-directed” olarak ifade edilen “kendi kendine öğrenme” kavramı ile (Saracaloğlu, 2017) “self-regulated” olarak ifade edilen “öz-düzenleyici öğrenme” kavramı birbirinin yerine kullanılsa da bu iki ifadenin farklı yönleri bulunmaktadır. Aşağıda kendi kendine öğrenme kavramı açıklanmıştır.

#### **e. Kendi Kendine Öğrenme**

Hayat boyunca gerekli görülen kendi kendine öğrenmenin önemi büyüktür. Öğrencilerin akademik yaşamı boyunca faal kalmaları için gereklidir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yetenekleri, öğrenme sürecindeki kendileriyle ilgili

sorumlulukları üstlenmesi anlamına gelmektedir. Kendi kendine öğrenme ve değerlendirme şekilleri öğrencilerin kendi alacakları bir karardır (Aydede, 2009).

Scott (2006) kendi kendine öğrenme kavramını; bireyin başka insanların desteği olmaksızın kendi öğrenme gereksinimlerini bilip öğrenme kontrolünü ellerinde tutarak öğrenme maksatlarını ve ilgili araçları saptaması, uygun öğrenme teknikleri ile çıktıları değerlendirebilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Daha genel bir ifadeyle, kişinin öğrenmek amacıyla olabilecek tüm sorumlulukları üzerine alarak öğrenme süreçlerinde hangi bilgiyi edinip edinmeyeceğine, nasıl öğreneceğine ve ne zaman öğreneceğine kendi karar vermesi, kendi kendine öğrenme kavramını açıklamaktadır. Bu beceriyi edinmiş bir kişi, kendi öğrenme faaliyet ve uygulamalarını düzenleyebilmekte, denetlerken güdülenme yoluyla başarı sahibi olmayı istemektedir (O'Shea, 2003).

Kendi kendine öğrenme sürecinde araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme adımlarında öğrenme gereksinimi duymasına, öğrenme eyleminin sorumluluğunu üstlenmesine, kendi alaka ve becerilerine uyan özgür tercihler yaparak daha kendine has kişiler olmalarına ve bu yolla daha çok başarı sağlayabileceklerine vurgu yapıldığını iletmektedirler (Selvi ve Küçüker, 2016). Öğrenme sorumluluğu gibi motivasyon da öğrenci başarısı üzerinde etkilidir.

### III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, ailenin akademik tutumunun başarı durumuna etkisinde, öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisini belirlemek için, katılımcılara uygulanan anketteki sorulara ve ölçeklere yönelik yüzde dağılımları, anketin güvenilirliği, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analiziyle ilişkilerin ölçülmesine yönelik yapısal eşitlik yaklaşımı sonuçları ve yorumlar yer almaktadır.

#### A. Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen anket çalışması “deneysel olmayan nicel araştırma” kapsamındadır ve uygulamaya göre tarama metodu tercih edilmiştir. Araştırmada, örneklemeden verilerin elde edilmesi yönünden “Saha Taraması” tercih edilmiştir. Bu model ile araştırmaya katılan bireylerin düşüncelerinin yazılı olarak alındığı bir veri toplama biçimi olan anket metodu seçilmiştir. Araştırmada tercih edilen anket, geniş bir alan yazın taramasının sonucunda geçerlilikleriyle güvenilirlikleri daha önce yapılmış olan araştırmalarda onaylanan ölçekleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

*Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ)*: Ebeveynlerin çocuklardan kendi arzu ettiği başarıyı sağlaması için gerçekleştirdikleri baskıyla desteğin seviyesini ölçümlemek için geliştirilen bir ölçme vasıtasıdır. Araştırmada, 10 maddelik Ebeveyn Akademik Başarı Baskısıyla 5 maddelik Ebeveyn Akademik Başarı Desteği alt ölçeklerden oluştuğu saptanmıştır. Ölçek, 5’li Likert türünden cevaplamayı gerektirir. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğini Şahin Kapıkıran uyarlamıştır.

*Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II(ÖSÖ-II)*: Yirmi iki maddeden oluşan Likert türü bir ölçektir. Ölçek iki alt faktörden oluşmuştur. Bu alt faktörler, “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları (DYÖS)” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS)” olmak üzere dir. DYÖS 16 maddeden, ÖYÖS ise 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)’ni Rüştü Yeşil geliştirmiştir.

*Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri*: Conroy (2001) başarısızlık korkusunu ölçmek üzere geliştirmiş sonraları Conroy, Willow ile Metzler 'in (2002) güncellediği, Nurcan Kahraman ve Semra Sungur tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak oluşturulan bir ölçektir. Ölçek toplam 25 maddelik ve 5'li Likert yapıya sahip bir ölçektir. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefleri, "öğrenme kaçınma hedefleri, performans yaklaşma hedefleriyle performans kaçınma hedefleri" olarak dört alt boyutu vardır:

Anket içerisinde yer verilen ilk kısım katılımcılar ile alakalı olacak şekilde demografik ve genel bilgilerin belirlenmesi niteliğinde çoktan seçmeli olarak tasarlanmıştır. İkinci kısım ise, kullanılan ölçeklerden oluşmuştur ve tüm sorular 5'li Likert olarak düzenlenmiştir.

## **B. Araştırma Yöntemi**

Araştırmada tercih edilen ölçekten sağlanan verilerin analizleri IBM SPSS 24.0 ve AMOS 23.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. İlk adımda demografik bilgilerle genel bilgilere dönük frekansla yüzde dağılımları verilmiştir. İkinci adımda, araştırmada tercih edilen ölçeğin dağılımı incelenip güvenilirlikle geçerlilik analizleri yapılmıştır. Varsayımları test edebilmek üzere evvela Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) tercih edilmiştir. Daha sonra alt boyutlara ayrılmış olan ölçeklerin tüm boyutları için Kolmogorov-Simirnov ile Shapiro-Wilk normallik sınamaları gerçekleştirilmiştir. Verilerin dağılımı normal dağılıma uymadığından grup farklılıkları sınaması aşamasında tüm ikili gruplara yönelik olarak Mann-Whitney-U testiyle 3'lü ve fazla gruplara yönelik olarak da Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında oluşan farklılıkların nedenini belirlemek üzere ortalama sıra (mean rank) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin dağılımında normal dağılıma uyum sağlanamadığı için ilişki analizlerinin sınanması aşamasında Kendall's tau\_b korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Boyutlar arası ilişkilerin tespit edilmesinde Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi tercih edilmiştir. YEM 'den önce tercih edilen ölçeklere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanıp yapı geçerliliği test edilmiştir.

## IV. BULGULAR VE YORUMLAR

### A. Anketin Güvenilirlik Analizi

Bir ölçekteki güvenilirliğinin test edilmesine yönelik olarak en fazla kullanılan testler; “Cronbach Alpha, İkiye Bölme (split), Paralel ve Mutlak Kesin Paralel (strict)” biçimindedir. Cronbach Alpha testinin neticesinde sağlanan değerlerin %70’in üstünde çıkması anketteki başarıyı göstermektedir. Bazı bilim adamları da söz konusu değerlerin %75’in üstünde olmasını beklemektedir. Öteki güvenilirlik ölçütlerinin de %70’in üstünde olması, anketin iç tutarlılığının temin edildiğini ve çıkarımlara güvenilebileceğini ortaya koymaktadır. Çizelge 5’de de görüleceği gibi her 4 testin neticesinde de ortaya konan ve olması beklenen % değerleri güven ölçütünü temin etmiştir. Yani, örneklem neticelerinin yüksek güvenilirlik değerleri ile tutarlı ve güvenilir olduğu neticesine varılmıştır. Ele alınan tüm güvenilirlik ölçütleri %70 değerini geçtiğinden, uygulanmış olan anketin başarılı olduğu, anketin kendi içerisinde tutarlılığa sahip olduğu, ulaşılabilecek neticelerin gerçeği yansıtabileceği neticesi ortaya konmuştur.

Çizelge 5. Anketin Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Anketin Güvenilirlik Sonuçları	
Cronbach_Alpha	0.914
Split	0.913-0.915
Paralel	0.914
Strict	0.915

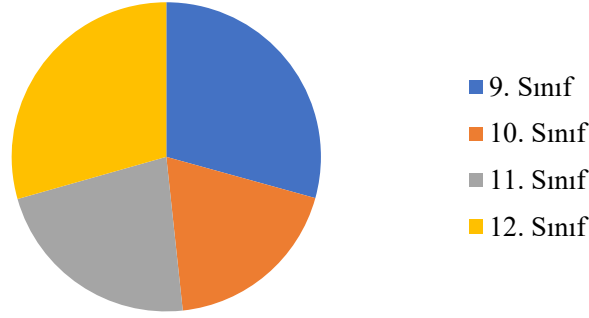
### B. Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları

Çizelge 6. Sınıf Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
9. Sınıf	268	29,3	29,3	29,3
10. Sınıf	174	19,0	19,0	48,3
11. Sınıf	204	22,3	22,3	70,6
12. Sınıf	269	29,4	29,4	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %29,3’ü 9. sınıfta okumakta, %19’u 10. sınıfta, %22,3’ü 11. sınıfta ve %29,4’ü ise 12. sınıfta okumaktadır.

### Sınıf Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım



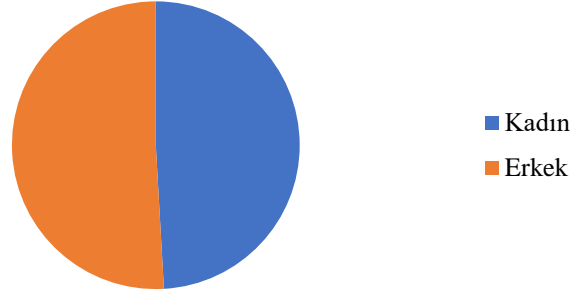
Şekil 4. Sınıf Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 7. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	449	49,1	49,1	49,1
Erkek	466	50,9	50,9	100,0
<b>Toplam</b>	<b>915</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Katılımcıların %49,1'i kadın iken %50,9'u erkektir.

### Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



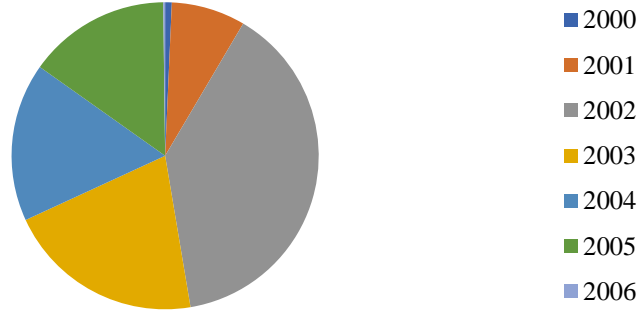
Şekil 5. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 8. Doğum Yılı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
2000	6	0,7	0,7	0,7
2001	71	7,8	7,8	8,4
2002	356	38,9	38,9	47,3
2003	190	20,8	20,8	68,1
2004	153	16,7	16,7	84,8
2005	137	15,0	15,0	99,8
2006	2	0,2	0,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>915</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Katılımcıların %0,7'si 2000 yılında, %7,8'i 2001 yılında, %38,9'u 2002 yılında, %20,8'i 2003 yılında, %16,7'si 2004 yılında, %15'i 2005 yılında ve %0,2'si ise 2006 yılında doğmuştur.

### Doğum Yılı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



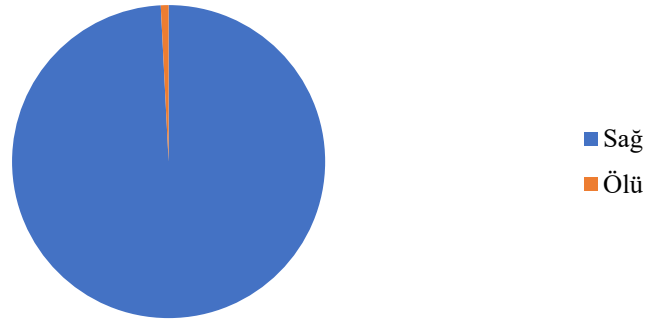
Şekil 6. Doğum Yılı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 9. Anne Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Sağ	908	99,2	99,2	99,2
Ölü	7	0,8	0,8	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %99,2'sinin annesi sağ iken, %0,8'inin annesi vefat etmiştir.

### Anne Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



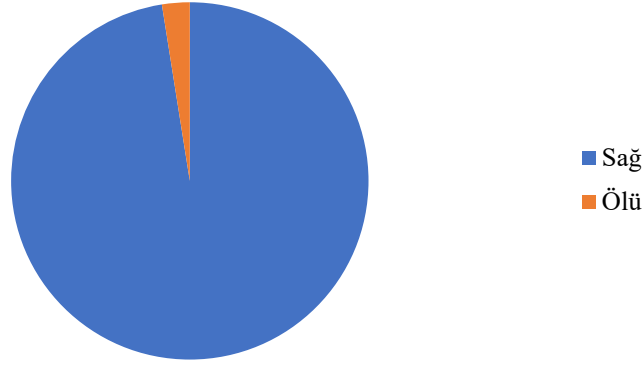
Şekil 7. Anne Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 10. Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Sağ	892	97,5	97,5	97,5
Ölü	23	2,5	2,5	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %97,5'inin babası sağ iken, %2,5'inin babası vefat etmiştir.

### Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



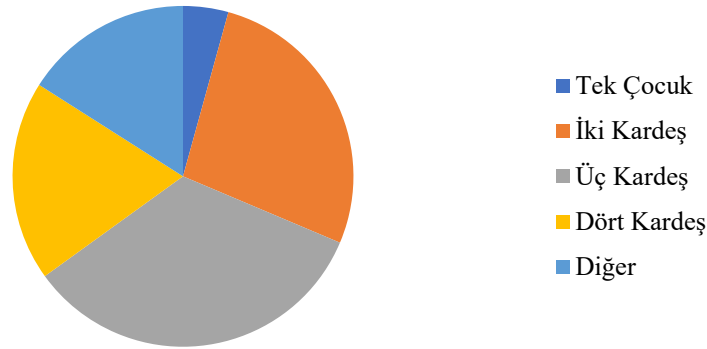
Şekil 8. Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 11. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tek Çocuk	39	4,3	4,3	4,3
İki Kardeş	248	27,1	27,1	31,4
Üç Kardeş	308	33,7	33,7	65,0
Dört Kardeş	174	19,0	19,0	84,0
Diğer	146	16,0	16,0	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %4,3'ü tek çocukken, %27,1'i iki kardeş, %33,7'si üç kardeş, %19'u dört kardeştir, %16'sı ise diğer kardeş durumuna sahiptir.

### Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



Şekil 9. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

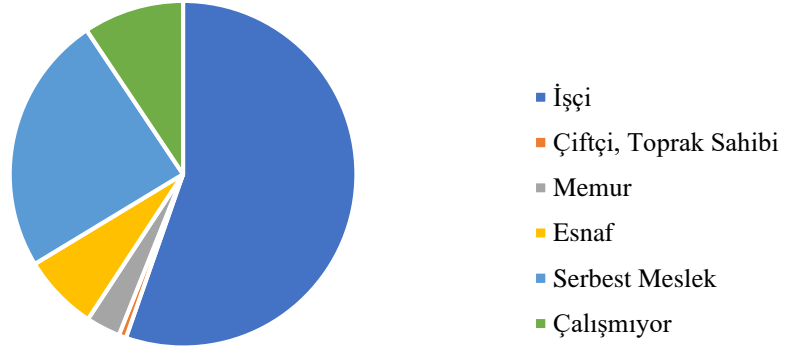
Çizelge 12. Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İşçi	507	55,4	55,4	55,4
Çiftçi, Toprak Sahibi	6	0,7	0,7	56,1
Memur	29	3,2	3,2	59,2
Esnaf	65	7,1	7,1	66,3
Serbest Meslek	222	24,3	24,3	90,6
Çalışmıyor	86	9,4	9,4	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	



Katılımcıların %55,4'ünün babası işçi, %0,7'sinin babası çiftçi/toprak sahibi, %3,2'sinin babası memur, %7,1'inin babası esnaf, %24,3'ünün babası serbest meslek sahibi iken %9,4'ünün babası ise çalışmamaktadır.

Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



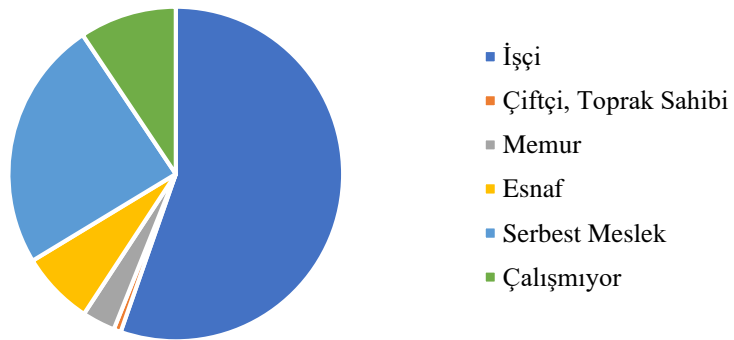
Şekil 10. Baba Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 13. Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İşçi	187	20,4	20,4	20,4
Çiftçi, Toprak sahibi	1	0,1	0,1	20,5
Memur	11	1,2	1,2	21,7
Esnaf	12	1,3	1,3	23,1
Serbest Meslek	67	7,3	7,3	30,4
Çalışmıyor	637	69,6	69,6	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %20,4'ünün annesi işçi, %0,1'inin annesi çiftçi/toprak sahibi, %1,2'sinin annesi memur, %1,3'ünün annesi esnaf, %7,3'ünün annesi serbest meslek sahibi iken %69,6'sının annesi ise çalışmamaktadır.

Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



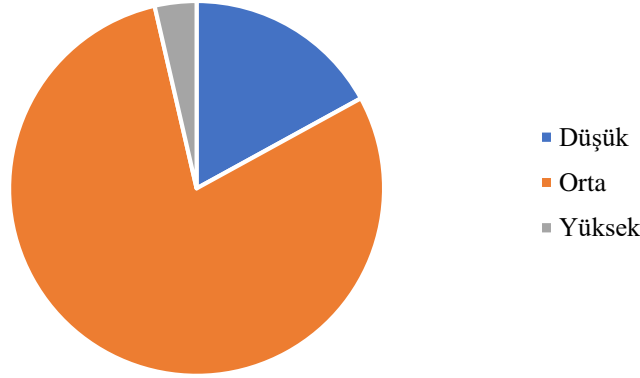
Şekil 11. Anne Mesleği Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 14. Aile Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Düşük	156	17,0	17,0	17,0
Orta	726	79,3	79,3	96,4
Yüksek	33	3,6	3,6	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %17'sinin aile gelir durumu düşük, %79,3'ünün orta ve %3,6'sının ise yüksektir.

Aile Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



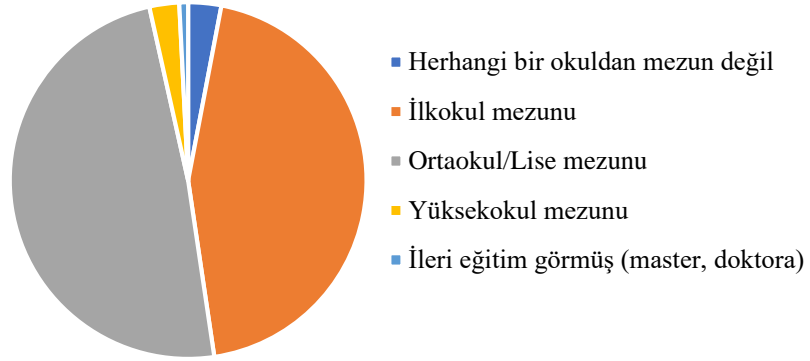
Şekil 12. Aile Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 15. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Herhangi bir okuldan mezun değil	27	3,0	3,0	3,0
İlkokul mezunu	409	44,7	44,7	47,7
Ortaokul/Lise mezunu	447	48,9	48,9	96,5
Yüksekokul mezunu	25	2,7	2,7	99,2
İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)	7	0,8	0,8	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %3'ünün babası herhangi bir okuldan mezun değilken, %44,7'sinin babası ilkokul mezunu, %48,9'unun ortaokul/lise mezunu, %2,7'sinin yüksekokul mezunudur ve %0,8'inin babası ise ileri eğitim görmüştür.

### Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



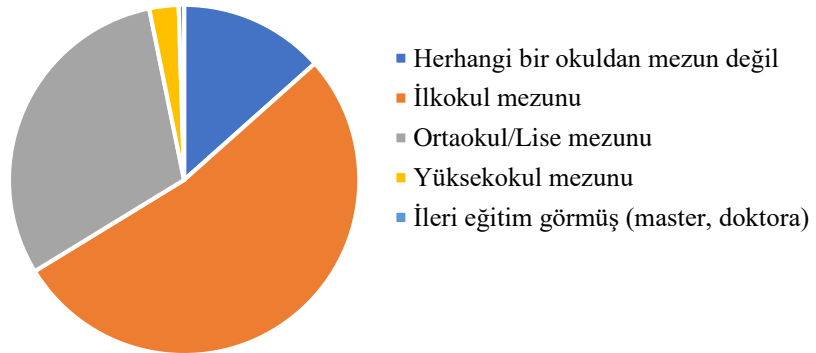
Şekil 13. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 16. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Herhangi bir okuldan mezun değil	123	13,4	13,4	13,4
İlkokul mezunu	483	52,8	52,8	66,2
Ortaokul/Lise mezunu	279	30,5	30,5	96,7
Yüksekokul mezunu	25	2,7	2,7	99,5
İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)	5	0,5	0,5	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %13,4'ünün annesi herhangi bir okuldan mezun değilken, %52,8'inin annesi ilkokul mezunu, %30,5'inin ortaokul/lise mezunu, %2,7'sinin yüksekokul mezunudur ve %0,5'inin annesi ise ileri eğitim görmüştür.

### Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



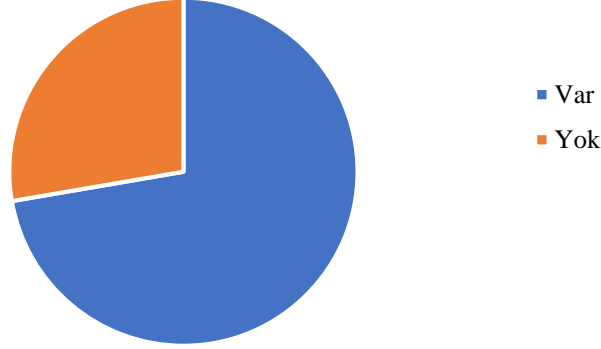
Şekil 14. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 17. Oda Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Var	662	72,3	72,3	72,3
Yok	253	27,7	27,7	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %72,3'ünün evde çalışmaya uygun odası bulunmaktayken, %27,7'sinin ise uygun odası bulunmamaktadır.

Oda Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



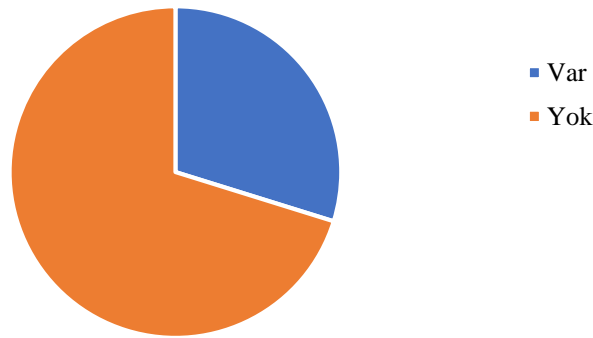
Şekil 15. Oda Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 18. Özel Ders Alma/ Dershaneye Gitme Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Tablosu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Var	273	29,8	29,8	29,8
Yok	642	70,2	70,2	100,0
Toplam	915	100,0	100,0	

Katılımcıların %29,8'inin özel ders alma ya da dershaneye gitme durumu bulunuyorken, %70,2'sinin ise durumu bulunmamaktadır.

Özel Ders - Dershane Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılımı



Şekil 16. Özel Ders/Dershane Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

## C. Ölçeklere Yönelik Sıklık Dağılım ve Tanımsal İstatistik Bilgiler

Çizelge 19. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Oldukça Sık	Hemen Hemen Her Zaman	Ort. ± Ss.
1. Annem ve babam derslerimde başarılı olmadıgımda bana kızar.	13,9	20,7	35,5	16,6	13,3	2,95 ± 1,21
2. Annem ve babam başarılı olmadıgımda bazı haklarımı kısıtlar.	38,9	24,7	21,4	7,4	7,5	2,20 ± 1,24
3. Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadıgımda beni kardeşim ve arkadaşlarımla kısıtlar.	59,7	14,8	11,1	6,9	7,5	1,88 ± 1,28
4. Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.	17,7	15,5	25	19,3	22,4	3,13 ± 1,39
5. Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	17,6	15,6	20,3	21,9	24,6	3,20 ± 1,42
6. Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.	18,4	16,2	19,6	18,5	27,4	3,20 ± 1,46
7. Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.	48,5	16,9	14,9	9	10,7	2,16 ± 1,39
8. Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar.	26,1	20,8	21,1	14,4	17,6	2,77 ± 1,43
9. Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.	47,1	21,3	16,6	6,8	8,2	2,08 ± 1,28
10. Kötü not aldığım, eve gitmeye korkarım.	65,8	12,9	9,9	4,4	7	1,74 ± 1,22
11. Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.	4,3	7,1	11,5	19,1	58	4,20 ± 1,15
12. Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.	7,9	7,7	17,6	19,5	47,4	3,91 ± 1,29
13. Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.	14,3	14,4	33,1	16,5	21,6	3,17 ± 1,31
14. Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler.	15,7	14,2	19,5	17,3	33,3	3,38 ± 1,46
15. Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.	9,6	12,1	19,8	20,8	37,7	3,65 ± 1,34
<b>Genel Cevap Ortalaması</b>						<b>2,91</b>

**Önerme 1:** “Annem ve babam derslerimde başarılı olmadıgımda bana kızar.” Önermesine katılımcıların %13,9’u “Hiçbir Zaman”, %20,7’si “Nadiren”, %35,5’i “Bazen”, %16,6’sı “Oldukça Sık” ile %13,3’ü “Hemen Hemen Her Zaman” şeklinde

cevap vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,95, standart sapma değeri ise 1,21'dir.

**Önerme 2:** “Annem ve babam başarılı olmadıgımda bazı haklarımı kısıtlar.” Önermesine katılımcıların %38,9'u “Hiçbir Zaman”, %24,7'si “Nadiren”, %21,4'ü “Bazen”, %7,4'ü “Oldukça Sık” ile %7,5'i “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,20, standart sapma değeri ise 1,24'dür.

**Önerme 3:** “Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadıgımda beni kardeşim ve arkadaşarımla kısıtlar.” Önermesine katılımcıların %59,7'si “Hiçbir Zaman”, %14,8'i “Nadiren”, %11,1'i “Bazen”, %6,9'u “Oldukça Sık” ile %7,5'i “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 1,88, standart sapma değeri ise 1,28'dir.

**Önerme 4:** “Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.” Önermesine katılımcıların %17,7'si “Hiçbir Zaman”, %15,5'i “Nadiren”, %25'i “Bazen”, %19,3'ü “Oldukça Sık” ile %22,4'ü “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,13, standart sapma değeri ise 1,39'dur.

**Önerme 5:** “Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.” Önermesine katılımcıların %17,6'sı “Hiçbir Zaman”, %15,6'sı “Nadiren”, %20,3'ü “Bazen”, %21,9'u “Oldukça Sık” ile %24,6'sı “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,20, standart sapma değeri ise 1,42'dir.

**Önerme 6:** “Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.” Önermesine katılımcıların %18,4'ü “Hiçbir Zaman”, %16,2'si “Nadiren”, %19,6'sı “Bazen”, %18,5'i “Oldukça Sık” ile %27,4'ü “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,20, standart sapma değeri ise 1,46'dır.

**Önerme 7:** “Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.” Önermesine katılımcıların %48,5'i “Hiçbir Zaman”, %16,9'u “Nadiren”, %14,9'u “Bazen”, %9'u “Oldukça Sık” ile %10,7'si “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,16, standart sapma değeri ise 1,39'tur.

**Önerme 8:** “Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar.” Önermesine katılımcıların %26,1’i “Hiçbir Zaman”, %20,8’i “Nadiren”, %21,1’i “Bazen”, %14,4’ü “Oldukça Sık” ile %17,6’sı “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,77, standart sapma değeri ise 1,43’tür.

**Önerme 9:** “Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.” Önermesine katılımcıların %47,1’i “Hiçbir Zaman”, %21,3’ü “Nadiren”, %16,6’sı “Bazen”, %6,8’i “Oldukça Sık” ile %8,2’si “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,08, standart sapma değeri ise 1,28’dir.

**Önerme 10:** “Kötü not aldığım da, eve gitmeye korkarım.” Önermesine katılımcıların %65,8’i “Hiçbir Zaman”, %12,9’u “Nadiren”, %9,9’u “Bazen”, %4,4’ü “Oldukça Sık” ile %7’si “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 1,74, standart sapma değeri ise 1,22’dir.

**Önerme 11:** “Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.” Önermesine katılımcıların %4,3’ü “Hiçbir Zaman”, %7,1’i “Nadiren”, %11,5’i “Bazen”, %19,1’i “Oldukça Sık” ile %58’i “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,20, standart sapma değeri ise 1,15’tir.

**Önerme 12:** “Annem ve babam başarılı olduğum da benim hoşuma gidecek sözler söyler.” Önermesine katılımcıların %7,9’u “Hiçbir Zaman”, %7,7’si “Nadiren”, %17,6’sı “Bazen”, %19,5’i “Oldukça Sık” ile %47,4’ü “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,91, standart sapma değeri ise 1,29’dur.

**Önerme 13:** “Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.” Önermesine katılımcıların %14,3’ü “Hiçbir Zaman”, %14,4’ü “Nadiren”, %33,1’i “Bazen”, %16,5’i “Oldukça Sık” ile %21,6’sı “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,17, standart sapma değeri ise 1,31’dir.

**Önerme 14:** “Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler.” Önermesine katılımcıların %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %14,2’si “Nadiren”, %19,5’i “Bazen”, %17,3’ü “Oldukça Sık” ile %33,3’ü “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,38, standart sapma değeri ise 1,46’dır.

**Önerme 15:** “Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.” Önermesine katılımcıların %9,6’sı “Hiçbir Zaman”, %12,1’i “Nadiren”, %19,8’i “Bazen”, %20,8’i “Oldukça Sık” ile %37,7’si “Hemen Hemen Her Zaman” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,65, standart sapma değeri ise 1,34’tür.

Çizelge 20. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort. ± Ss.
1.Ödevlerimi öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım.	2,4	2,6	14,4	37	43,5	4,17 ± 0,93
2.Okul araç-gereçlerine ve eşyalara zarar vermekten kaçınırım.	3,4	1,5	3,2	16	76	4,60 ± 0,90
3.Ders(öğrenci zili) çaldığında, sınıfa zamanında girerim.	2,2	2,1	12,3	22,7	60,7	4,38 ± 0,93
4.Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.	2,2	3,6	15,3	21,5	57,4	4,28 ± 0,99
5.Derste öğretmen ve arkadaşlarımın anlattıklarını dikkatlice dinlerim.	2	2,3	18,3	35,8	41,6	4,13 ± 0,92
6.Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.	2	3,6	16,9	25,6	51,9	4,22 ± 0,98
7.Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfta terk etmem.	5,2	3,6	10,4	18,7	62,1	4,29 ± 1,12
8.Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.	5,8	4,7	23,9	24,7	40,9	3,90 ± 1,16
9.Söz hakkı almak için parmak kaldırıyorum.	3,3	2,5	15,5	26,9	51,8	4,21 ± 1,01
10.Ödevlerimi zamanında yaparım.	3,2	6	28,5	25,9	36,4	3,86 ± 1,08
11.Ders sırasında arkadaşlarımı rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.	3,2	3,8	16,1	27,4	49,5	4,16 ± 1,03
12.Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm.	2,4	2,6	13,3	28	53,7	4,28 ± 0,96
13.Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.	3,3	4,2	22,6	27,8	42,2	4,01 ± 1,05
14.Öğretmen ve arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.	1,7	2,7	12,6	29,1	53,9	4,31 ± 0,92
15.Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyarak yardımcı olurum.	4,9	6	18,8	28,3	42	3,96 ± 1,14
16.Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.	3,2	3	11,4	27,1	55,4	4,29 ± 1,00
17.Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım.	12,1	14,6	34	17,9	21,3	3,22 ± 1,27
18.Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim.	11,5	12,7	30,8	21,9	23,2	3,33 ± 1,28
19.Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.	9,4	14,1	32,7	21,5	22,3	3,33 ± 1,23
20.Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.	14,2	16,6	31,7	17,7	19,8	3,12 ± 1,30
21.Öğrendiğim bilgileri özetlerim.	8,2	12	29,5	23,5	26,8	3,49 ± 1,23
22.Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum.	8,4	8,2	25,6	24,5	33,3	3,66 ± 1,25
<b>Genel Cevap Ortalaması</b>						3,96



**Önerme 1:** “Ödevlerimi öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım.” Önermesine katılımcıların %2,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,6’sı “Katılmıyorum”, %14,4’ü “Kısmen Katılıyorum”, %37’si “Katılıyorum” ile %43,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,17, standart sapma değeri ise 0,93’tür.

**Önerme 2:** “Okul araç-gereçlerine ve eşyalara zarar vermekten kaçınırım.” Önermesine katılımcıların %3,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %1,5’i “Katılmıyorum”, %3,2’si “Kısmen Katılıyorum”, %16’sı “Katılıyorum” ile %76’sı “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,60, standart sapma değeri ise 0,90’dır.

**Önerme 3:** “Ders (öğrenci zili) çaldığında, sınıfa zamanında girerim.” Önermesine katılımcıların %2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,1’i “Katılmıyorum”, %12,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %22,7’si “Katılıyorum” ile %60,7’si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,38, standart sapma değeri ise 0,93’dür.

**Önerme 4:** “Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.” Önermesine katılımcıların %2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3,6’sı “Katılmıyorum”, %15,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %21,5’i “Katılıyorum” ile %57,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,28, standart sapma değeri ise 0,99’dur.

**Önerme 5:** “Derste öğretmen ve arkadaşlarımla anlattıklarını dikkatlice dinlerim.” Önermesine katılımcıların %2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,3’ü “Katılmıyorum”, %18,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %35,8’i “Katılıyorum” ile %41,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,13, standart sapma değeri ise 0,92’dur.

**Önerme 6:** “Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.” Önermesine katılımcıların %2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3,6’sı “Katılmıyorum”, %16,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %25,6’sı “Katılıyorum” ile %51,9’u “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,22, standart sapma değeri ise 0,98’dur.

**Önerme 7:** “Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem.” Önermesine katılımcıların %5,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3,6’sı “Katılmıyorum”, %10,4’ü “Kısmen Katılıyorum”, %18,7’si “Katılıyorum” ile %62,1’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,29, standart sapma değeri ise 1,12’dir.

**Önerme 8:** “Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.” Önermesine katılımcıların %5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %4,7’si “Katılmıyorum”, %23,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %24,7’si “Katılıyorum” ile %40,9’u “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,90, standart sapma değeri ise 1,16’dır.

**Önerme 9:** “Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.” Önermesine katılımcıların %3,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,5’i “Katılmıyorum”, %15,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %26,9’u “Katılıyorum” ile %51,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,21, standart sapma değeri ise 1,01’dir.

**Önerme 10:** “Ödevlerimi zamanında yaparım.” Önermesine katılımcıların %3,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6’sı “Katılmıyorum”, %28,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %25,9’u “Katılıyorum” ile %36,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,86, standart sapma değeri ise 1,08’dir.

**Önerme 11:** “Ders sırasında arkadaşlarımı rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.” Önermesine katılımcıların %3,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3,8’i “Katılmıyorum”, %16,1’i “Kısmen Katılıyorum”, %27,4’ü “Katılıyorum” ile %49,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,16, standart sapma değeri ise 1,03’tür.

**Önerme 12:** “Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm.” Önermesine katılımcıların %2,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,6’sı “Katılmıyorum”, %13,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %28’i “Katılıyorum” ile %53,7’si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu önermede ortalama 4,28, standart sapma değeri ise 0,96’dır.

**Önerme 13:** “Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.” Önermesine katılımcıların %3,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %4,2’si “Katılmıyorum”, %22,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %27,8’si “Katılıyorum” ve %42,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”

cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,01, standart sapma değeri ise 1,05'tir.

**Önerme 14:** “Öğretmen ve arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.” Önermesine katılımcıların %1,7'si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,7'si “Katılmıyorum”, %12,6'sı “Kısmen Katılıyorum”, %29,1'i “Katılıyorum” ile %53,9'u “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,31, standart sapma değeri ise 0,92'dir.

**Önerme 15:** “Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyararak yardımcı olurum.” Önermesine katılımcıların %4,9'u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6'sı “Katılmıyorum”, %18,8'i “Kısmen Katılıyorum”, %28,3'ü “Katılıyorum” ile %42'si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,96, standart sapma değeri ise 1,14'tür.

**Önerme 16:** “Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.” Önermesine katılımcıların %3,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3'ü “Katılmıyorum”, %11,4'ü “Kısmen Katılıyorum”, %27,1'i “Katılıyorum” ile %55,4'ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 4,29, standart sapma değeri ise 1,00'dür.

**Önerme 17:** “Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım.” Önermesine katılımcıların %12,1'i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14,6'sı “Katılmıyorum”, %34'ü “Kısmen Katılıyorum”, %17,9'u “Katılıyorum” ile %21,3'ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,22, standart sapma değeri ise 1,27'dir.

**Önerme 18:** “Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim.” Önermesine katılımcıların %11,5'i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12,7'si “Katılmıyorum”, %30,8'i “Kısmen Katılıyorum”, %21,9'u “Katılıyorum” ile %23,2'si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,33, standart sapma değeri ise 1,28'dir.

**Önerme 19:** “Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.” Önermesine katılımcıların %9,4'ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14,1'i “Katılmıyorum”, %32,7'si “Kısmen Katılıyorum”, %21,5'i

“Katılıyorum” ile %22,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,33, standart sapma değeri ise 1,23’tür.

**Önerme 20:** “Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.” Önermesine katılımcıların %14,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %16,6’sı “Katılmıyorum”, %31,7’si “Kısmen Katılıyorum”, %17,7’si “Katılıyorum” ile %19,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,12, standart sapma değeri ise 1,30’tur.

**Önerme 21:** “Öğrendiğim bilgileri özetlerim.” Önermesine katılımcıların %8,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12’si “Katılmıyorum”, %29,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %23,5’i “Katılıyorum” ile %26,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,49, standart sapma değeri ise 1,23’tür.

**Önerme 22:** “Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum.” Önermesine katılımcıların %8,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %8,2’si “Katılmıyorum”, %25,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %24,5’i “Katılıyorum” ile %33,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,66, standart sapma değeri ise 1,25’tir.

Çizelge 21. Performans Başarısızlık Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort. ± Ss.
1. Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.	52,8	19,1	15,4	5,7	7	1,95 ± 1,24
2. Başarısız olduğumda, geleceğim belirsiz görünür.	29,3	17,7	22,1	14,1	16,8	2,71 ± 1,44
3. Başarısız olduğumda, bu durum beni önemseyen kişileri (anne, baba, vb.) üzer.	9	5,8	17,2	25,6	42,5	3,87 ± 1,27
4. Başarısız olduğumda, bunu yeteneksizliğime bağlarım.	34,6	22,6	19,6	10,7	12,5	2,44 ± 1,38
5. Başarısız olduğumda, geleceğe yönelik planlarımın değişeceğine inanırım.	20,5	13,4	24,4	18,9	22,7	3,10 ± 1,43
6. Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) tarafından eleştirileceğimi düşünürüm.	16,7	14	24,5	18,7	26,1	3,24 ± 1,41

Çizelge 21 (devamı) Performans Başarısızlık Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Tanımsal İstatistik Bilgiler Tablosu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort. ± Ss.		
7.Başarısız olduğumda, yeteri kadar yetenekli olmadığımdan korkarım.	26,9	20,9	23	15,2	14,1	2,69	±	1,38
8.Başarısız olduğumda, bu benim geleceğe yönelik planlarımı alt üst eder.	23,6	21	21,6	15,7	18	2,84	±	1,42
9.Başarısız olduğumda, benim için önemli olan kişilerin güvenini kaybederim.	29,5	19,6	21,9	14,2	14,9	2,65	±	1,41
10.Başarısız olduğum zamanlarda kendimi başarılı olduğum zamanlardan daha az değerli hissederim.	22,5	17,5	24,4	18,4	17,3	2,90	±	1,39
11.Başarılı olmadığımda, insanlar benimle daha az ilgilenir.	40,7	23,9	16,1	8,7	10,6	2,25	±	1,35
12.Başarısızlıklarımın gelecek ile ilgili planlarımı etkilemesinden endişe duymam.	33,6	19,8	19,6	11,6	15,5	2,56	±	1,44
13.Başarılı olmadığımda, insanlar bana daha az yardım etmek istiyormuş gibi hissederim.	35,4	23,3	19,8	9,9	11,6	2,39	±	1,36
14.Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler mutsuz olurlar.	18,7	14,4	24,3	21,1	21,5	3,12	±	1,40
15.Başarılı olmadığımda, hemen moralim bozulur. Elimde olmayan sebeplerden dolayı başarısız olmak.	16,6	11,7	23	17,9	30,8	3,35	±	1,44
16.Başarılı olmadığımda, insanlar beni yalnız bırakma eğilimindedir.	55,4	19,8	11,3	5,2	8,3	1,91	±	1,27
17.Başarısız olduğumda, başkalarının başarısızlığımı görmesi beni utandırır.	22,1	17,5	24	17,9	18,5	2,93	±	1,40
18.Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) hayal kırıklığına uğrar.	13,6	10,4	26,8	23,4	25,9	3,38	±	1,33
19.Başarısız olduğumda, herkesin başarısızlığımdan haberdar olduğunu düşünürüm.	23,6	20,5	22,5	15,3	18	2,84	±	1,41
20.Başarısız olduğumda insanlar benimle ilgilenmezler.	48,9	23	14,1	6,1	8	2,01	±	1,26
21.Başarısız olduğumda, bana şüpheyle bakan kişilerin haklı olduğunu düşünürüm.	35,8	21,1	20,1	12,2	10,7	2,41	±	1,36
22.Başarılı olmadığımda, bazı insanların gözünden düşerim.	31,3	22,4	19,8	13,2	13,3	2,55	±	1,39
23.Başarısız olduğumda, başkalarının benim hakkımda ne düşündüğünü merak ederim.	21	11,8	22	17,8	27,4	3,19	±	1,48
24.Başarısız olduğumda, başkalarının benim yeterince çaba göstermediğimi düşünmelerinden endişelenirim.	24	14	21,7	17,6	22,6	3,01	±	1,48
25.Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.	55,3	17	11,6	6	10,1	1,98	±	1,35
<b>Genel Cevap Ortalaması</b>						<b>2,73</b>		

**Önerme 1:** “Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.” Önermesine katılımcıların %52,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %19,1’i “Katılmıyorum”, %15,4’ü “Kısmen Katılıyorum”, %5,7’si “Katılıyorum” ile %7’si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 1,95, standart sapma değeri ise 1,24’tür.

**Önerme 2:** “Başarısız olduğumda, geleceğim belirsiz görünür.” Önermesine katılımcıların %29,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17,7’si “Katılmıyorum”, %22,1’i “Kısmen Katılıyorum”, %14,1’i “Katılıyorum” ile %16,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,71, standart sapma değeri ise 1,44’tür.

**Önerme 3:** “Başarısız olduğumda, bu durum beni önemseyen kişileri (anne, baba, vb.) üzer.” Önermesine katılımcıların %9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %5,8’i “Katılmıyorum”, %17,2’si “Kısmen Katılıyorum”, %25,6’sı “Katılıyorum” ile %42,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,87, standart sapma değeri ise 1,27’dir.

**Önerme 4:** “Başarısız olduğumda, bunu yeteneksizliğime bağlarım.” Önermesine katılımcıların %34,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %22,6’sı “Katılmıyorum”, %19,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %10,7’si “Katılıyorum” ile %12,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,44, standart sapma değeri ise 1,38’dir.

**Önerme 5:** “Başarısız olduğumda, geleceğe yönelik planlarımın değişeceğine inanırım.” Önermesine katılımcıların %20,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %13,4’ü “Katılmıyorum”, %24,4’ü “Kısmen Katılıyorum”, %18,9’u “Katılıyorum” ile %22,7’si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,10, standart sapma değeri ise 1,43’tür.

**Önerme 6:** “Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) tarafından eleştirileceğimi düşünürüm.” Önermesine katılımcıların %16,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14’ü “Katılmıyorum”, %24,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %18,7’si “Katılıyorum” ile %26,1’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,24, standart sapma değeri ise 1,41’dir.

**Önerme 7:** “Başarısız olduğumda, yeteri kadar yetenekli olmadığımın korkarım.” Önermesine katılımcıların %26,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %20,9’u “Katılmıyorum”, %23’ü “Kısmen Katılıyorum”, %15,2’si “Katılıyorum” ile %14,1’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,69, standart sapma değeri ise 1,38’dir.

**Önerme 8:** “Başarısız olduğumda, bu benim geleceğe yönelik planlarımı alt üst eder.” Önermesine katılımcıların %23,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %21’i “Katılmıyorum”, %21,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %15,7’si “Katılıyorum” ile %18’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu önermede ortalama 2,84, standart sapma değeri ise 1,42’dir.

**Önerme 9:** “Başarısız olduğumda, benim için önemli olan kişilerin güvenini kaybederim.” Önermesine katılımcıların %29,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %19,6’sı “Katılmıyorum”, %21,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %14,2’si “Katılıyorum” ile %14,9’u “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,65, standart sapma değeri ise 1,41’dir.

**Önerme 10:** “Başarısız olduğum zamanlarda kendimi başarılı olduğum zamanlardan daha az değerli hissederim.” Önermesine katılımcıların %22,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17,5’i “Katılmıyorum”, %24,4’ü “Kısmen Katılıyorum”, %18,4’ü “Katılıyorum” ile %17,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,90, standart sapma değeri ise 1,39’dur.

**Önerme 11:** “Başarılı olamadığımda, insanlar benimle daha az ilgilenir.” Önermesine katılımcıların %40,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23,9’u “Katılmıyorum”, %16,1’i “Kısmen Katılıyorum”, %8,7’si “Katılıyorum” ile %10,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,25, standart sapma değeri ise 1,35’dir.

**Önerme 12:** “Başarısızlıklarımın gelecek ile ilgili planlarımı etkilemesinden endişe duymam.” Önermesine katılımcıların %33,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %19,8’i “Katılmıyorum”, %19,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %11,6’sı “Katılıyorum” ile %15,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,56, standart sapma değeri ise 1,44’tür.

**Önerme 13:** “Başarılı olamadığımda, insanlar bana daha az yardım etmek istiyormuş gibi hissederim.” Önermesine katılımcıların %35,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23,3’ü “Katılmıyorum”, %19,8’i “Kısmen Katılıyorum”, %9,9’u “Katılıyorum” ile %11,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,39, standart sapma değeri ise 1,36’dır.

**Önerme 14:** “Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler mutsuz olurlar.” Önermesine katılımcıların %18,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14,4’ü “Katılmıyorum”, %24,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %21,1’i “Katılıyorum” ile %21,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,12, standart sapma değeri ise 1,40’tır.

**Önerme 15:** “Başarılı olamadığımda, hemen moralim bozulur. Elimde olmayan sebeplerden dolayı başarısız olmak.” Önermesine katılımcıların %16,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %11,7’si “Katılmıyorum”, %23’ü “Kısmen Katılıyorum”, %17,9’u “Katılıyorum” ile %30,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,35, standart sapma değeri ise 1,44’tür.

**Önerme 16:** “Başarılı olamadığımda, insanlar beni yalnız bırakma eğilimindedir.” Önermesine katılımcıların %55,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %19,8’i “Katılmıyorum”, %11,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %5,2’si “Katılıyorum” ile %8,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 1,91, standart sapma değeri ise 1,27’dir.

**Önerme 17:** “Başarısız olduğumda, başkalarının başarısızlığımı görmesi beni utandırır.” Önermesine katılımcıların %22,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17,5’i “Katılmıyorum”, %24’ü “Kısmen Katılıyorum”, %17,9’u “Katılıyorum” ile %18,5’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,93, standart sapma değeri ise 1,40’dır.

**Önerme 18:** “Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) hayal kırıklığına uğrar.” Önermesine katılımcıların %13,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %10,4’ü “Katılmıyorum”, %26,8’i “Kısmen Katılıyorum”, %23,4’ü “Katılıyorum” ile %25,9’u “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,38, standart sapma değeri ise 1,33’tür.



**Önerme 19:** “Başarısız olduğumda, herkesin başarısızlığımdan haberdar olduğunu düşünürüm.” Önermesine katılımcıların %23,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %20,5’i “Katılmıyorum”, %22,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %15,3’ü “Katılıyorum” ile %18’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,84, standart sapma değeriye 1,41’dir.

**Önerme 20:** “Başarısız olduğumda insanlar benimle ilgilenmezler.” Önermesine katılımcıların %48,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23’ü “Katılmıyorum”, %14,1’i “Kısmen Katılıyorum”, %6,1’i “Katılıyorum” ile %8’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,01, standart sapma değeriye 1,26’dır.

**Önerme 21:** “Başarısız olduğumda, bana şüpheyle bakan kişilerin haklı olduğunu düşünürüm.” Önermesine katılımcıların %35,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %21,1’i “Katılmıyorum”, %20,1’i “Kısmen Katılıyorum”, %12,2’si “Katılıyorum” ile %10,7’si “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,41, standart sapma değeriye 1,36’dır.

**Önerme 22:** “Başarılı olamadığımda, bazı insanların gözünden düşerim.” Önermesine katılımcıların %31,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %22,4’ü “Katılmıyorum”, %19,8’i “Kısmen Katılıyorum”, %13,2’si “Katılıyorum” ile %13,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 2,55, standart sapma değeriye 1,39’dur.

**Önerme 23:** “Başarısız olduğumda, başkalarının benim hakkımda ne düşündüğünü merak ederim.” Önermesine katılımcıların %21’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %11,8’i “Katılmıyorum”, %22’si “Kısmen Katılıyorum”, %17,8’i “Katılıyorum” ile %27,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,19, standart sapma değeriye 1,48’dir.

**Önerme 24:** “Başarısız olduğumda, başkalarının benim yeterince çaba göstermediğimi düşüncelerinden endişelenirim.” Önermesine katılımcıların %24’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14’ü “Katılmıyorum”, %21,7’si “Kısmen Katılıyorum”, %17,6’sı “Katılıyorum” ile %22,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 3,01, standart sapma değeriye 1,48’dir.

**Önerme 25:** “Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.” Önermesine katılımcıların %55,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17’si “Katılmıyorum”, %11,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %6’sı “Katılıyorum” ile %10,1’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını vermiştir. Söz konusu önermede ortalama 1,98, standart sapma değeri ise 1,35’tir.

#### **D. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları**

Faktör analizi, birbiri ile ilgili p adet değişkeni bir araya getirip az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak manidar yeni değişken (faktörlerle boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkene sahip bir istatistiktir. Ölçeklere dönük açıklayıcı faktör analizinde evvela verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu çerçevede veri setinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği açısından iyi düzeyde olan 0,70 değerinin üzerinde olmasıyla analiz edilen madde/değişkenlerin tutarlılığını ölçümleyen Bartlett Küresellik Testi ’nin istatistiki olarak manidar olması ( $p < 0.05$ ) lazımdır. Testlerin neticesinde, açıklayıcı faktör analizinde tercih edilecek örneklemin yettiği ve faktör analizinin uygunluğu tespit edilmiştir. Veri setinin uygunluğunun gerçekleştirilen testler ile onaylanmasından sonra faktör yapısının ortaya konması için faktör tutma metodu olarak “Varimax” döndürme metoduyla “temel bileşenler analizi” metodu kullanılmıştır. Faktör analizinin neticesinde Extraction (çıkartım) sütununda değeri 0,20’nin altındaki sorular Costello ile Osborne’un araştırmasında tespit edildiği gibi varyans değişime tesirleri az olduğundan analizin haricinde bırakılmalıdır. Bu çalışmada 3 ana boyutla 9 alt boyut için 0,20 değerinin altında bir soru olmadığından çıkarımda bulunulmamış, bütün anket soruları tercih edilmiştir.

Çizelge 22. Faktör Analizi Uygunluk Kriterleri

<b>Faktörler</b>	<b>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>	<b>Bartlett Küresellik Testi (p)</b>	<b>Varyansı Açıklama Yüzdesi</b>
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği	0.926	5561.99(0,000)	76.21%
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	0.911	4803.45 (0,000)	79.05%
Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri	0.919	5278.16 (0,000)	73.44%

Bu çerçevede, tüm ölçekler çerçevesinde sağlanan faktör analizine dönük Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği etrafında iyi düzeyde olan 0,70 değerinin üstünde bulunmuştur. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği için

0.926, Öğrenme Sorumluluğu için 0.911 ve Performans Başarısızlık Değerlendirme için 0.919 şeklindedir. Analizi yapılan madde/değişkenlerin tutarlılığını ölçümleyen Bartlett globallik testi 3 ölçeğe dönük faktörler etrafında istatistiki olarak  $p < 0.05$  olduğu için manidar bulunmuştur. Testlerin neticesinde açıklayıcı faktör analizinde tercih edilecek örneklemin yeterli ve faktör analizinin uygun olduğu tespit edilmiştir.

Veri setinin uygunluğunun gerçekleştirilen testler ile onaylanmasından sonra faktör yapısının ortaya konması için faktör tutma metodu olarak “Varimax” döndürme metoduyla ana bileşenler analizi metodu tatbik edilmiştir. Toplumsal bilimlerdeki araştırmalarda çok faktörlü desenlerde izah edilen varyansın %40’la %60 arasında olması yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Sağlanan faktörler %60 üst sınırı geçmiştir, faktörlerin açıklanma oranı yeterlidir.

Faktör analizinin neticesinde Extraction (çıkarm) sütununda değeri 0,20’nin altındaki sorular Costello ile Osborne’un araştırmasında ifade edildiği gibi, varyans değişime tesirleri az olduğundan analizin haricindedir. Bu araştırmada 0,20 değerinin altındaki madde bulunmadığından herhangi bir soru çıkarma işlemi yapılmamıştır.

Çizelge 23. Ana Faktörler ve Alt Boyutlar için Cronbach-Alpha (CA) Değerleri

Faktörler	Cronbach Alpha (CA)	Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (CA)
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği	0.910	Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	0,908
		Ebeveyn Akademik Başarı desteği	0,905
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	0.911	Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları	0.901
		Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu	0.903
		Utanç ve mahcubiyet korkusu	0.897
Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri	0.909	Öz saygı değerinin düşeceği korkusu	0.900
		Geleceğin belirsizliği	0.895
		Sosyal ilgiyi kaybetme	0.893
		Diğer kişileri hayal kırıklığına uğratmak	0.904

Her bir faktör için CA değeri 0,70 değerini geçerek güvenilirliği yüksek olarak belirlenmiştir.

## E. Grup Farklılığı Analizleri

İlk adımda yapılan analizlerde ne tür metotların tercih edilmesinin uygun olduğunun kararını verebilmek üzere boyutlara dönük normallik testleri yapılmıştır. Faktör analizinin neticesinde ulaşılan toplam 9 alt boyuta yönelik olarak hipotez testlerinde hangi yöntemin kullanılmasının gerekli olduğu normal dağılımın temin edilmesine dayalı olarak farklılaşacaktır. Bundan dolayı SPSS programı içerisindeki Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk normallik testleri tatbik edilmiştir.

Çizelge 24. Alt Boyutlara Yönelik Normallik Testi Sınaması Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı (EBB)	.078	915	.000	.978	915	.000
Ebeveyn Akademik Başarı desteği (EBD)	.107	915	.000	.895	915	.000
Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları (DYÖS)	.047	915	.000	.979	915	.000
Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS)	.110	915	.000	.939	915	.000
Ütanç ve mahcubiyet korkusu (UMK)	.059	915	.000	.985	915	.000
Öz saygı değerinin düşeceği korkusu (ÖSDK)	.125	915	.000	.937	915	.000
Geleceğin belirsizliği (GB)	.066	915	.000	.983	915	.000
Sosyal ilgiyi kaybetme (SİLGK)	.069	915	.000	.974	915	.000
Diğer kişileri hayal kırıklığına uğratmak (DKHKU)	.055	915	.000	.985	915	.000

Normallik testleri  $p < 0.05$  olduğu için normal dağılımın temin edilemediğini ortaya koyan  $H_1$  hipotezi benimsenir. Bu çerçevede grup farklılığıyla ilgili analizlerde non-parametrik metotlar tercih edilecektir. Yani; ikili grup için t testi, 2’den fazla grup için ANOVA testi artık uygunluk göstermeyecek, yanlış ve etkin olmayan sonuçlar verecektir. Veri normal dağılımlı olmadığı için aritmetik ortalama artık temsil özelliğini kaybetmiştir. Bu nedenle, non-parametrik metotlar olan grup farklılıklarının analizinde 2 gruba yönelik olarak Mann-Whitney-U testiyle üç ve üstü gruplara yönelik olarak Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Farklılığın kaynağı için ortalama

sıra (mean rank) değerleri değerlendirilmiştir. Ortalama sıra değeri büyük olan farkın kaynağını oluşturmaktadır.

Bu sonuçlarda anlamlı farklılık olması, ele alınan grubun ölçeğe verdiği cevapların farklı oluşunun tesadüfen mi yoksa, istatistik açıdan değerlendirmeye alınacak bir anlamlı yapı oluşturmasından mı sorularının cevabını verir. Bilim, doğal olarak kişinin gözle gördüğü “bu sayılar farklı” yorumunu değil, istatistik testler sonucu belli bir olasılık değerini geçen sonucu farklılık olarak yorumlar. Farklılık analizlerinde amaç, ölçeğe 5’li Likert şeklinde cevap veren katılımcıların, işaretledikleri her bir soruya aynı bakış açısı altında (lekte olumlu taraf: katılıyorum, kesinlikle katılıyorum; olumsuz taraf: katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) yani; olumlu ya da olumsuz yönüyle, aynı düşünce ile cevap verip vermediğini sorgulamaktır. Böylece grupların düşünceleri hakkında detaylı bilgiler edinmek mümkün olur.

Çizelge 25. Cinsiyet açısından Mann-Whitney U sınaması sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama Cevap	Mann-Whitney U	P
EBB	Kadın	449	402,82	2,37	79839,000	0,000*
	Erkek	466	511,17	2,69		
EBD	Kadın	449	456,66	3,65	104017,000	0,880
	Erkek	466	459,29	3,67		
DYS	Kadın	449	499,38	4,30	86035,500	0,000*
	Erkek	466	418,13	4,08		
YS	Kadın	449	470,33	3,40	99081,000	0,165
	Erkek	466	446,12	3,31		
UMK	Kadın	449	476,85	2,80	96152,000	0,034*
	Erkek	466	439,83	2,68		
SDK	Kadın	449	482,44	2,33	93643,500	0,006*
	Erkek	466	434,45	2,16		
GB	Kadın	449	473,67	2,85	97579,000	0,077
	Erkek	466	442,90	2,75		
SİLGK	Kadın	449	452,24	2,62	102032,000	0,517
	Erkek	466	463,55	2,64		
DKHKU	Kadın	449	473,48	3,20	97667,000	0,081
	Erkek	466	443,09	3,09		

\*0.05 için anlamlı farklılık

EBB, DYS, UMK ve SDK boyutları kadınla erkek arasında manidar bir fark göstermekteyken, EBD, YS, GB, SİLGK ve DKHKU boyutları manidar bir fark göstermez. Ortalama değerlere bakıldığı zaman EBB boyutunda farkın erkek grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Bazen” yanıtını verdiği görülürken, DYS

boyutunda farkın kadın grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir. UMK boyutunda farkın kadın grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Kısmen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülürken, ÖSDK boyutunda da farkın kadın grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılmıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 26. Anne Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
EBB	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	449,71	2,49	0,947	0,918
	İlkokul mezunu	483	461,16	2,55		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	458,39	2,53		
	Yüksekokul mezunu	25	421,18	2,44		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	519,40	2,64		
EBD	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	427,94	3,55	8,993	0,061
	İlkokul mezunu	483	443,33	3,60		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	493,79	3,82		
	Yüksekokul mezunu	25	470,18	3,64		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	556,70	4,08		
DYÖS	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	478,94	4,22	2,746	0,601
	İlkokul mezunu	483	461,83	4,21		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	439,04	4,15		
	Yüksekokul mezunu	25	492,70	4,23		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	457,40	4,21		
ÖYÖS	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	523,68	3,58	9,271	0,055
	İlkokul mezunu	483	443,51	3,30		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	455,47	3,36		
	Yüksekokul mezunu	25	452,24	3,31		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	411,70	3,23		
UMK	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	468,43	2,78	0,710	0,950
	İlkokul mezunu	483	460,00	2,74		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	452,36	2,73		
	Yüksekokul mezunu	25	427,28	2,66		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	476,60	2,74		
OSDK	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	468,26	2,28	3,368	0,498
	İlkokul mezunu	483	457,41	2,25		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	453,07	2,22		
	Yüksekokul mezunu	25	434,06	2,17		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	657,50	2,80		
GB	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	502,43	2,95	9,987	0,041*
	İlkokul mezunu	483	455,36	2,80		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	436,84	2,73		
	Yüksekokul mezunu	25	476,50	2,84		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	708,20	3,60		

Çizelge 26 (devamı) Anne Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
SİLGK	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	488,30	2,75	6,319	0,177
	İlkokul mezunu	483	462,56	2,65		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	446,84	2,59		
	Yüksekokul mezunu	25	353,26	2,25		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	419,20	2,48		
DKHKU	Herhangi bir okuldan mezun değil	123	480,43	3,22	1,100	0,894
	İlkokul mezunu	483	455,48	3,14		
	Ortaokul/Lise mezunu	279	452,35	3,12		
	Yüksekokul mezunu	25	455,02	3,17		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	5	480,00	3,16		

GB boyutu anne eğitim durumu grupları arasında manidar bir fark göstermekteyken öteki boyutlar manidar bir fark göstermez. Ortalama değerlere bakıldığı zaman GB boyutunda farkın annesi ileri eğitim görmüş katılımcı grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 27. Baba Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
EBB	Herhangi bir okuldan mezun değil	27	511,56	2,77	1,703	0,790
	İlkokul mezunu	409	456,42	2,52		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	454,09	2,52		
	Yüksekokul mezunu	25	480,68	2,64		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	512,29	2,61		
EBD	Herhangi bir okuldan mezun değil	27	361,70	3,25	9,175	0,057
	İlkokul mezunu	409	443,75	3,61		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	471,50	3,72		
	Yüksekokul mezunu	25	513,42	3,78		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	602,43	4,26		
DYÖS	Herhangi bir okuldan mezun değil	27	549,94	4,31	4,058	0,398
	İlkokul mezunu	409	459,55	4,19		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	449,95	4,18		
	Yüksekokul mezunu	25	485,44	4,31		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	428,86	4,18		

Çizelge 27 (devamı) Baba Eğitim Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
ÖYÖS	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	579,41	3,75	10,293	0,036*
	İlkokul mezunu	409	456,09	3,35		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	446,33	3,32		
	Yüksekokul mezunu	25	557,84	3,71		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	489,64	3,48		
UMK	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	471,54	2,83	6,642	0,156
	İlkokul mezunu	409	462,04	2,75		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	446,58	2,70		
	Yüksekokul mezunu	25	583,32	3,21		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	451,36	2,67		
OSDK	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	480,09	2,40	8,119	0,087
	İlkokul mezunu	409	467,36	2,28		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	440,37	2,17		
	Yüksekokul mezunu	25	562,92	2,70		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	577,00	2,54		
GB	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	464,74	2,81	10,668	0,031*
	İlkokul mezunu	409	469,11	2,85		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	439,42	2,73		
	Yüksekokul mezunu	25	535,80	3,11		
	<i>İleri eğitim görmüş (master, doktora)</i>	7	691,79	3,54		
SİLGK	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	515,19	2,91	5,098	0,277
	İlkokul mezunu	409	459,20	2,65		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	448,81	2,59		
	Yüksekokul mezunu	25	551,38	3,00		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	420,36	2,43		
DKHKU	<i>Herhangi bir okuldan mezun değil</i>	27	451,96	3,07	5,712	0,222
	İlkokul mezunu	409	465,07	3,17		
	Ortaokul/Lise mezunu	447	446,15	3,10		
	Yüksekokul mezunu	25	568,84	3,54		
	İleri eğitim görmüş (master, doktora)	7	428,71	3,00		

ÖYÖS ve GB boyutları baba eğitim durumu grupları arasında manidar bir fark göstermekteyken öteki boyutlar manidar bir fark göstermez. Ortalama değerlere bakıldığı zaman ÖYÖS boyutunda farkın babası herhangi bir okuldan mezun olmayan



katılımcı grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmekteyken, GB boyutunda ise farkın babası ileri eğitim görmüş katılımcı grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 28. Aile Gelir Durumu Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	P
EBB	<i>Düşük</i>	156	515,06	2,73	8,837	0,012*
	Orta	726	446,76	2,49		
	Yüksek	33	435,55	2,46		
EBD	Düşük	156	399,65	3,39	10,701	0,005*
	Orta	726	467,51	3,71		
	<i>Yüksek</i>	33	524,73	3,84		
DYÖS	Düşük	156	470,58	4,23	0,772	0,680
	Orta	726	456,62	4,19		
	Yüksek	33	428,98	4,05		
ÖYÖS	Düşük	156	464,22	3,38	0,478	0,787
	Orta	726	455,47	3,35		
	Yüksek	33	484,17	3,43		
UMK	<i>Düşük</i>	156	508,68	2,93	7,532	0,023*
	Orta	726	449,17	2,71		
	Yüksek	33	412,76	2,58		
OSDK	Düşük	156	487,16	2,36	3,837	0,147
	Orta	726	454,52	2,23		
	Yüksek	33	396,64	2,05		
GB	Düşük	156	463,04	2,81	1,717	0,424
	Orta	726	459,58	2,81		
	Yüksek	33	399,41	2,60		
SİLGK	Düşük	156	502,67	2,81	5,555	0,062
	Orta	726	449,63	2,60		
	Yüksek	33	430,88	2,51		
DKHKU	Düşük	156	464,03	3,19	0,325	0,850
	Orta	726	457,73	3,14		
	Yüksek	33	435,36	3,05		

\*0.05 için anlamlı farklılık

EBB, EBD ve UMK boyutları aile gelir durumu grupları açısından manidar bir fark göstermekteyken öteki boyutlarda manidar bir fark gözlemlenmemiştir. Ortalama değerlere bakıldığı zaman farkın EBB boyutunda gelir durumu düşük gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Bazen” yanıtını verdiği görülürken, EBD boyutunda farkın gelir durumu yüksek gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Oldukça Sık” yanıtını verdiği görülmektedir ve UMK boyutunda ise farkın gelir durumu düşük gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Kısmen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 29. Oda Durumu Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Mann-Whitney U	P
EBB	Var	662	438,60	2,47	70898,000	0,000*
	Yok	253	508,77	2,69		
EBD	Var	662	479,49	3,75	69518,500	0,000*
	Yok	253	401,78	3,44		
DYÖS	Var	662	455,78	4,19	82273,500	0,681
	Yok	253	463,81	4,19		
ÖYÖS	Var	662	460,37	3,36	82177,000	0,661
	Yok	253	451,81	3,35		
UMK	Var	662	440,92	2,68	72434,500	0,002*
	Yok	253	502,70	2,90		
OSDK	Var	662	442,09	2,19	73212,500	0,003*
	Yok	253	499,62	2,39		
GB	Var	662	447,35	2,77	76693,000	0,048*
	Yok	253	485,87	2,87		
SİLGK	Var	662	444,40	2,58	74740,000	0,012*
	Yok	253	493,58	2,77		
DKHKU	Var	662	445,33	3,10	75357,000	0,019*
	Yok	253	491,15	3,25		

\*0.05 için anlamlı farklılık

EBB, EBD, UMK, OSDK, GB, SİLGK ve DKHKU boyutları çalışacak oda durumu grupları arasında manidar bir fark göstermekteyken, DYÖS ile ÖYÖS boyutları manidar bir fark göstermez. Ortalama değerlere bakıldığı zaman EBB boyutunda farkın çalışma odası olmayan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Bazen” yanıtını verdiği görülürken, EBD boyutunda farkın çalışma odası bulunan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Oldukça Sık” yanıtını verdiği görülmektedir. UMK boyutunda farkın çalışma odası olmayan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Kısmen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülürken, OSDK boyutunda da farkın çalışma odası olmayan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılmıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir. GB, SİLGK ve DKHKU boyutlarında da farkın çalışma odası olmayan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Kısmen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 30. Özel Ders Alma/Dershaneye Gitme Durumu Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Mann-Whitney U	P
EBB	Var	273	446,31	2,48	84441,000	0,383
	Yok	642	462,97	2,55		
EBD	Var	273	512,75	3,86	72687,000	0,000*
	Yok	642	434,72	3,57		
DYÖS	Var	273	465,40	4,21	85612,000	0,580
	Yok	642	454,85	4,19		
ÖYÖS	Var	273	483,13	3,45	80773,500	0,060
	Yok	642	447,32	3,32		
UMK	Var	273	436,88	2,66	81868,500	0,115
	Yok	642	466,98	2,77		
OSDK	Var	273	437,34	2,15	81991,500	0,121
	Yok	642	466,79	2,29		
GB	Var	273	446,88	2,77	84598,000	0,405
	Yok	642	462,73	2,81		
SİLGK	Var	273	446,88	2,58	84596,000	0,405
	Yok	642	462,73	2,66		
DKHKU	Var	273	433,94	3,06	81064,500	0,072
	Yok	642	468,23	3,18		

\*0.05 için anlamlı farklılık

EBD boyutu özel ders alma/dershaneye gitme durumu grupları arasında manidar bir fark göstermekteyken öteki boyutlar manidar bir fark göstermez. Ortalama değerlere bakıldığı zaman EBD boyutunda farkın özel ders alma/dershaneye gitme durumu bulunan gruptan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Oldukça Sık” yanıtını verdiği görülmektedir.

Çizelge 31. Kardeş Sayısı Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
EBB	Tek Çocuk	39	464,31	2,59	0,598	0,963
	İki Kardeş	248	461,37	2,56		
	Üç Kardeş	308	449,52	2,49		
	Dört Kardeş	174	467,33	2,55		
	Diğer	146	457,36	2,52		
EBD	Tek Çocuk	39	469,58	3,78	2,487	0,647
	İki Kardeş	248	478,13	3,72		
	Üç Kardeş	308	452,59	3,64		
	Dört Kardeş	174	440,24	3,58		
	Diğer	146	453,29	3,66		
DYÖS	Tek Çocuk	39	459,49	4,22	1,558	0,816
	İki Kardeş	248	445,91	4,16		
	Üç Kardeş	308	457,64	4,21		
	Dört Kardeş	174	456,90	4,18		
	Diğer	146	480,21	4,21		

Çizelge 31 (devamı) Kardeş Sayısı Açısından Kruskal-Wallis Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ortalama sıra	Ortalama	Ki-kare değeri	p
ÖYÖS	Tek Çocuk	39	421,76	3,22	7,471	0,113
	İki Kardeş	248	446,33	3,31		
	Üç Kardeş	308	469,45	3,41		
	Dört Kardeş	174	428,35	3,26		
	Diğer	146	498,69	3,49		
UMK	Tek Çocuk	39	453,91	2,75	4,577	0,334
	İki Kardeş	248	449,27	2,71		
	Üç Kardeş	308	440,36	2,67		
	Dört Kardeş	174	488,60	2,84		
	Diğer	146	474,66	2,80		
OSDK	Tek Çocuk	39	479,92	2,36	3,310	0,507
	İki Kardeş	248	457,27	2,27		
	Üç Kardeş	308	443,38	2,18		
	Dört Kardeş	174	486,05	2,34		
	Diğer	146	450,81	2,22		
GB	Tek Çocuk	39	475,31	2,88	3,056	0,549
	İki Kardeş	248	459,91	2,81		
	Üç Kardeş	308	443,63	2,74		
	Dört Kardeş	174	484,61	2,91		
	Diğer	146	448,73	2,76		
SİLGK	Tek Çocuk	39	468,67	2,72	1,307	0,860
	İki Kardeş	248	451,67	2,61		
	Üç Kardeş	308	448,97	2,60		
	Dört Kardeş	174	473,11	2,68		
	Diğer	146	466,95	2,67		
DKHKU	Tek Çocuk	39	481,09	3,24	5,622	0,229
	İki Kardeş	248	438,09	3,08		
	Üç Kardeş	308	446,27	3,11		
	Dört Kardeş	174	492,97	3,26		
	Diğer	146	468,72	3,17		

Hiçbir boyut kardeş sayısı grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

#### F. Kendall's Tau-b İlişki Analizi

Faktör analizi neticesinde ulaşılan boyutlar normal dağılımlı olmadığından Pearson korelasyon analizinin dışında non-parametrik ilişkilerde uyumluluğa sahip olan Kendall's tau-b korelasyon analizi tercih edilmiştir. Korelasyon analizi bir yaklaşım olmaksızın ilişkilerin belirlenmesini temin eden analizlerdendir. Model içerisinde ilişkilerin açıklanması YEM içerisinde ele alınacaktır.

Çizelge 32. Korelasyon Analizi Sonuçları

		Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği	Öğrenme sorumluluğu	Performans Başarısızlık Değerlendirme
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği	Korelasyon katsayısı	1.000	.621*	-.524*
Öğrenme sorumluluğu	Korelasyon katsayısı		1.000	-.715*
Performans Başarısızlık Değerlendirme	Korelasyon katsayısı			1.000
	p		.004	.000
	p			.002

\*0.05 için anlamlı ilişki,

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği arttıkça, öğrenme sorumluluğu %62,1 artmakta ve performans başarısızlık değerlendirme ise %52,4 azalmaktadır. Öğrenme sorumluluğu arttıkça performans başarısızlık değerlendirme %71,5 azalmaktadır. Böylece ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ve öğrenme sorumluluğu performans başarısızlık değerlendirme üzerinde azaltıcı etki yapmaktadır. Başarısızlık azaldığına göre, başarının artacağı yorumu yapılabilir.

### G. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), ölçmeyle ilgili yaklaşımların geliştirilmesi konusunda sıkça tercih edilen ve önemli kolaylıklar veren bir analiz metodudur. Söz konusu metot, daha önce üretilen bir modelle gözlemlenen değişkenlerden hareket edilip gizil değişken (faktör) oluşturmaya dönük bir çabadır. Genel olarak ölçek geliştirmeye geçerlilik analizinde kullanılmaktadır ya da daha önce tespit edilmiş bir yapının doğrulanmasını hedeflemektedir (Long, 1989).

Çok sayıdaki gözlemlenen ya da ölçülebilen değişkenin temsil ettiği gizli yapıları kapsayan, çok değişkenli istatistikî analizleri tanımlamak için DFA tercih edilmektedir. DFA, Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) (Explanatory Factor Analysis: EFA) tespit edilen faktörlerin, hipotezle tespit edilen faktör yapısına uygun olup olmadığını anlamak için faydalanılan analizdir. AFA, hangi değişken gruplarının hangi faktörle yüksek seviyede ilişki içinde bulunduğunu belirlemek üzere kullanılır iken, tespit edilen k sayıda faktöre katkısı olan değişken gruplarının söz konusu

faktörlerle yeteri kadar temsil edilip edilmediğinin tespit edilmesine yönelik olarak DFA 'dan yararlanılır (Thompson, 2004).

DFA 'da araştırmayı yapanlar ölçme hataları arasında bulunan korelasyonu belirler iken, faktörlerin birbirleri ile korelasyonlarının eşit olması beklenir. Yaklaşım araştırmayı yapan kişi tarafından tamamıyla kuramsal olarak belirlenerek DFA ile test edilen yaklaşım olabileceği gibi, AFA neticesinde elde edilen bir yaklaşımda olabilir. Tüm maddelerin yalnızca kendini tanımladığı varsayılan gizli değişkenle münasebeti yaklaşımda tanımlanmıştır, öteki gizli değişkenler ile ilişkisinin “0” olduğu biliminde kuramsal varsayım ile yaklaşım üretilmiştir. DFA yaklaşımı AFA 'yla benzerdir ama aşağıda bulunan lineer denklemi oluşturan  $p \times 1$  boyutlu bir  $x$  vektörüyle açıklanır (Kaplan, 2000):

$$X = \Delta \eta + \varepsilon \quad (1)$$

Yukarıda  $\Delta$  faktör yüklerinin  $p \times q$  boyutlu bir matrisi,  $\eta$  gizli faktörlerin  $q \times 1$  boyutlu vektörüyle  $\varepsilon$   $p \times 1$  boyutlu hata vektörüdür.  $X$  'in kovaryans matrisi eşitlikte (2) sunulmuştur.

$$\Sigma = \Delta \lambda \Delta^T + \phi_\varepsilon \quad (2)$$

Eşitlikte (2)  $\Sigma$  gösterimi,  $p$  gözlemlenen değişkenin  $p \times p$  boyutlu kovaryans matrisi,  $\lambda$  faktör korelasyonlarının  $(1 \times 1)$  ( $m \times m$ ) boyutlu simetrik matrisiyle  $\phi$  gösterimi  $\varepsilon$  varyanslarının  $p \times p$  boyutlu köşegen matrisidir. Yaklaşımın aşamaları şöyledir.

*Yaklaşımın tespit edilmesi:* DFA 'da ilk adım, yaklaşımın tespit edilmesidir. Doğrulayıcı faktör yaklaşımında müşterek faktörlerle gözlemlenen değişkenlerin sayıları, orijinal faktörler arasındaki varyansla kovaryans arasındaki münasebet, ortak faktörlerin arasındaki münasebet, gözlemlenen ve müşterek faktörler arasındaki münasebetlerin ifade edilmesi lazımdır. Bu adımda araştırmayı yapanlar kuramsal bir temele dayandırılan yaklaşımı oluşturmaktadır.

*Yaklaşımın tanımı:* DFA 'da yaklaşım tanımlanır iken yaklaşımdaki faktörler gözlemlenemez ve içsel ölçüklere sahip olmadıklarından tüm modellere ait tek bir çözüm elde edilmektedir. Bundan dolayı faktörler kendilerine has ölçükler ile ölçümlenmektedir. Yaklaşımın tanımlanmasının ardından; faktör yükleri, faktör korelasyonu ile ölçüm hata varyansı tahmin edilecektir. Ana kütle parametrelerinin

tahmini evresinde örnek veriler kullanılıp tahmin yapılmaktadır. Yaklaşımı tanımlar iken tek tek tüm parametreler tanımlanmaktadır.

*Yaklaşımın tahmini:* Doğrulamayı faktör yaklaşımında; ölçüm yaklaşımında tahmin edilen tüm parametrelerin, tahmin edilen varyans-kovaryans matrisiyle ( $\Sigma$ ) örneklem varyans-kovaryans matrisi ile (S) mümkün olduğu kadar yakın değerlerin tahminine ulaşmak hedeflenmektedir. Doğrulamayı faktör yaklaşımı tahminlerinde “En Çok Olabilirlik, Genelleştirilmiş En Küçük Kareler ve Ağırlıksız En Küçük Kareler” tahmin metotları kullanılır. Büyük örneklerde, söz konusu 3 tahmin metotlarındaki tahmin edicilerin; tarafsız, tutarlı, aktif, yeterli ve normal dağılımdan gelmiş olması istenir.

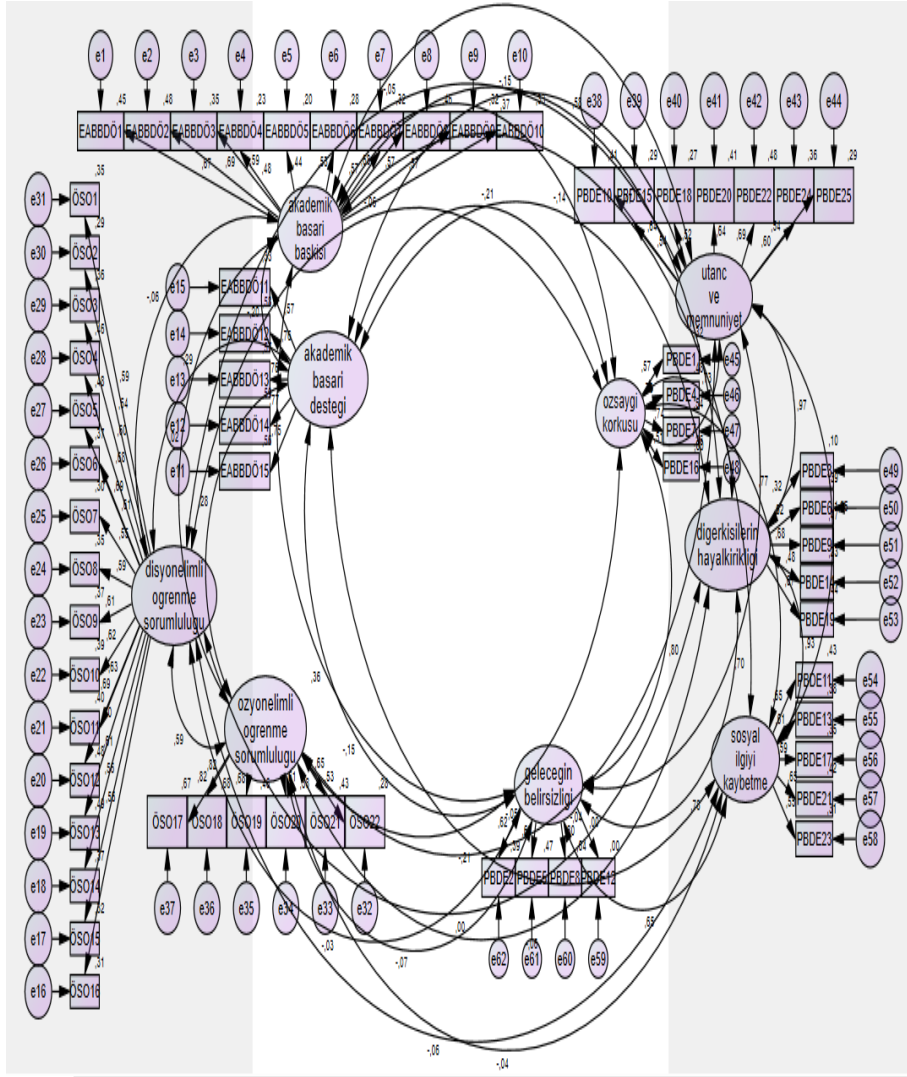
*Yaklaşımın değerlendirilmesi:* Önerilen ya da varsayılan yaklaşımlar değerlendirilip bilinmeyen parametreler tahmin edilmektedir. Stevens (2002) araştırmasında ifade ettiği gibi, değerlendirilen yaklaşımları uygun yaklaşımın ölçülmesi ve tek yaklaşım parametresi buldurması şeklinde 2 alt başlığa ayırır. Uygun yaklaşımlardaki veriler kabul edilebilir, ama yaklaşımdaki münasebetlerin verileri net olarak destekleme ihtimali vardır.

*Yaklaşım uyum iyiliğinin ele alınması:* Veriye yaklaşım uyumunun test edilmesine yönelik olarak farklı istatistikler vardır. En fazla tercih edilen istatistikler; “Ki-Kare İstatistiği ( $\chi^2$ ), RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation, Yaklaşım Hatasının Ortalama Karekökü) RMR (Root Mean Square Residual, Ortalama Hata Karekök) , NFI (Normed Fit Index, Normlandırılmış Uyum İndeksi) , CFI (Comperative Fit Index, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), GFI (Goodness Of Fit Index, Uyum İyiliği İndeksi), AGFI (Adjusted Goodness Of Fit Index, Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi), IFI (Boolen’s Incremental Fit Index, Boolen’in Artan (Fazlalık) Uyum İndeksi), NNFI (Nonnormed Fit Index, Normlandırılmamış Uyum İndeksi)”dir. ( $\chi^2$ )/sd değerinin üçten az olması uyumun kabul edilebilecek düzeyde olduğunu ortaya koyar. Uyumun kabul edilebilecek düzeyde olduğunu ortaya koyan değer RMSEA için 0,05-0,1 arasında olmaktadır. Öteki ölçülerde 0 ve 1 arasında bir değer istenir. Söz konusu değer bire ne kadar yaklaşır ise yaklaşımın uyumu o denli fazladır (Kelloway, 1998).

*Yaklaşımın modifikasyonu:* Yaklaşım tahmininin neticesinde uyumla ilgili indeksler olumsuz bir netice verdi ise, kuramsal yapıya dayalı olarak yaklaşımın uyumunu geliştirmek üzere değişikliğe gereksinim hissedebilir, bu sayede

değişkenlerin arasındaki münasebetin tahmini daha iyi yapılabilir. Modifikasyon indekslerinde, kısıtlanan parametreler tahmin edildiği zaman  $\chi^2$  istatistiğinin ne oranda azalacağı tahmin edilmektedir. 2 yaklaşımdan birisinde kısıtlanmış olan parametrelerin, öteki yaklaşımda serbest bırakılmasının neticesinde meydana gelen  $\chi^2$  istatistikler arasındaki farklılık modifikasyon indeksini oluşturur.

Araştırmanın bu adımında, AFA 'yla tespit edilen faktörlerin, hipotezle tespit edilen faktör yapılarına uygun oluşunu edebilmek için DFA 'dan faydalanılmıştır. Ölçme yaklaşımları bir grup gözlemlenebilen değişkenin (bir ölçme vasıtası olarak) faktör şeklinde adlandırılan *gizil değişkenleri* ne şekilde ve ne kadar izah ettiğini göstermeyi hedeflemektedir. DFA yaklaşımı oluşturulup gizil faktörlerle söz konusu faktörlerin arasındaki karşılıklı bağımlı tesirler AMOS 23.0 programında incelenmiştir.



Şekil 17. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu



Şekil 17’de ulaşılan DFA neticelerinin uygunluğunun tespit edilmesi için Çizelge 33’de yaklaşım için uyum istatistikleri ölçütleriyle sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 33. DFA Modeli Uyum İndeksleri

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	Uyumu iyi	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Modeli Değeri	Uyum Durumu
<i>Genel Model Uyumu</i>				
X <sup>2</sup> /sd	≤3	≤4-5	2.26	Uyumu iyi
<i>Karşılaştırmalı Uyum İstatistikleri</i>				
NFI	≥0.95	0.94-0.90	0.936	Kabul edilebilir
TLI (NNFI)	≥0.95	0.94-0.90	0.977	Uyumu iyi
IFI	≥0.95	0.94-0.90	0.982	Uyumu iyi
CFI	≥0.97	≥0.95	0.964	Kabul edilebilir
RMSEA	≤0.05	0.06-0.08	0.029	Uyumu iyi
<i>Mutlak Uyum İndeksleri</i>				
GFI	≥0.90	0.89-0.85	0.928	Uyumu iyi
AGFI	≥0.90	0.89-0.85	0.936	Uyumu iyi
<i>Artık Temelli Uyum İndeksi</i>				
RMR	≤0.05	0.06-0.08	0.030	Uyumu iyi

Yaklaşımın belli bir iyileştirme ihtiyacı bulunup bulunmadığını incelemek için modifikasyon indeksi incelenmiştir, belli bir modifikasyon ihtiyacı bulunmadığı anlaşılmıştır. İlk seviye için yaklaşım uyum iyiliklerinin pozitif olduğu tespit edilmiştir. Tabloda, iyi uyum, kabul edilebilir uyum, kullanılan yaklaşımda sağlanan neticelerle sonuç olarak yaklaşıma ilişkin kararı sunduğumuz sütunlar vardır. Kolay olması bakımından iyi uyumla kabul edilebilir uyum ölçütleri ilaveten yazılmıştır, ardından tarafımızdan elde edilen değerler kıyaslanmak için yer almıştır. Pek çok uyum ölçütü içerisinde alan yazında en fazla tercih edilenler bu tablodadır. Kabul edilebilir ve iyi uyum kararları yaklaşımın neticelerinin güvenilirlik arz ettiğini gösterirken, kabul edilemez kararı yaklaşımı yorumlanamayacağını ifade eder. Araştırmamızda, tüm kriterler için kabul edilebilir ve iyi uyum oluşturacak yaklaşımın yorumlanabilir olduğu tespit edilmiştir.

DFA ve YEM için alan yazında, verilerin modele uygunluğunu ortaya koyan kimi ölçütler vardır. Söz konusu ölçütlere “uyum istatistikleri” denir. Tüm kriterler için belirli bir değer, kuramcılar tarafından tespit edilmiş, söz konusu değere uyan yaklaşımlarda veriyle yaklaşım uyumlu olduğundan neticeler yorumlanabilir olarak kabul edilmiştir. Bu tabloda; “RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation, Ki-Kare İstatistiği ( $\chi^2$ ), NFI (Normed Fit Index, Yaklaşım Hatasının Ortalama Karekökü) RMR (Root Mean Square Residual, CFI (Comperative Fit Index,

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), Ortalama Hata Karekök), Normlandırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Nonnormed Fit Index, Normlandırılmamış Uyum İndeksi), GFI (Goodness of Fit Index, Uyum İyiliği İndeksi), IFI (Boolen's Incremental Fit Index, Boolen'nin Artan (Fazlalık) Uyum İndeksi), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index, Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi)" şeklinde adlandırılmıştır.

Çizelge 33'te  $X^2 /sd = 2.26$  çıkmıştır,  $\leq 3$  şartı temin ettiğinden "Uyumu iyi" kararı verilmiştir. NFI=0.936 ve 0.94-0.90 aralığına düşer, "kabul edilir uyum" temin edilmiştir, TLI (NNFI)=0.977 ve  $\geq 0.95$  temin ettiğinden "Uyumu iyi", IFI =0.982 ile  $\geq 0.95$  temin ettiğinden "Uyumu iyi", CFI=0.964 ve  $\geq 0.97$  temin ettiğinden "kabul edilebilir uyum", RMSEA=0.029 ve  $\leq 0.05$  temin ettiğinden "Uyumu iyi", GFI=0.928 ve  $\geq 0.90$  temin ettiğinden "Uyumu iyi", AGFI=0.936 ve  $\geq 0.90$  temin ettiğinden "Uyumu iyi", RMR=0.030 ve  $\leq 0.05$  temin ettiğinden "Uyumu iyi" sonuçları elde edilmiştir.

## H. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Yapısal eşitlik modeli, yapısal yaklaşımla ölçüm yaklaşımının bileşiminden oluşmaktadır. Yapısal yaklaşım, gizli değişkenlerin arasındaki münasebetleri özetleyen yapısal eşitlikleri içermektedir. Modeldeki bütün yapısal eşitlikler yapısal ilişkileri tanımlamaktadır. Sharma (1996); Bollen (1989) ile Kaplan (2000) çalışmaları ile kuramsal altyapısı tespit edilen yaklaşım, matris notasyonu ile Eşitlikte (3) verildiği şekildedir:

$$\eta = B\eta + \Gamma\lambda + \omega \quad (3)$$

Eşitlikte (3) "m: içsel gizil değişken sayısı, n: dışsal gizil değişken sayısı olmak üzere,  $\eta$ : mx1 boyutlu içsel gizil değişken vektörünü, B: mxm boyutlu ana diyagonalı sıfır olan içsel gizil değişkenler arasındaki katsayılar matrisini,  $\Gamma$ : mxn dışsal gizil değişkenler ile içsel gizil değişkenler arasındaki katsayılar matrisini,  $\lambda$ : nx1 boyutlu dışsal gizil değişken vektörünü,  $\omega$ : mx1 boyutlu gizil hata terimleri" vektörünü ifade etmektedir. Yapısal modelle ilgili hipotezler "E( $\eta$ ) = 0, E( $\lambda$ ) = 0, E( $\omega$ ) = 0 (1-B) tekil olmayan matris,  $\lambda$  ve  $\omega$  ilişkisiz, var( $\omega$ )" ler sabittir. Yapısal yaklaşımın genel şekli şöyledir:

$$\eta_i = \gamma_{11} + \lambda_1 + \omega_1 \quad (4)$$

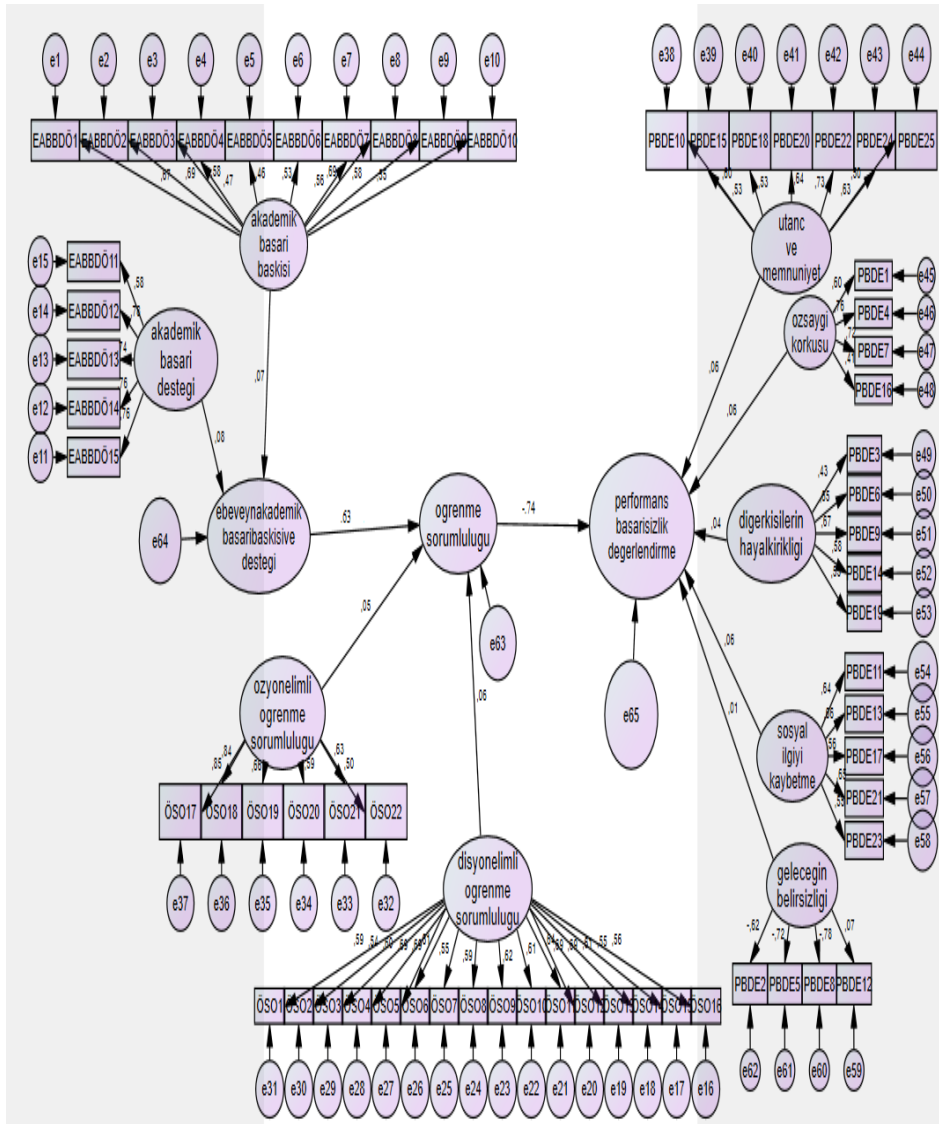
$$\eta_2 = \gamma_{21} \eta_1 + \gamma_{21} \lambda_1 + \omega_2 \quad (5)$$

Ölçme modeliye gözlenen değişkenlerle bağlı oldukları gizli değişkenler arasında bulunan ilişkileri izah eden eşitlikleri içermektedir. Ölçüm yaklaşımı matris notasyonu ile (6) ve (7)'de sunulmuştur.

$$Y = \Delta_y \eta + \varepsilon \quad (6)$$

$$X = \Delta_x \lambda + \tau \quad (7)$$

Eşitlikte (6) ile (7) “Y: px1 boyutlu içsel gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenler vektörü,  $\Delta_y$ : pxm boyutlu içsel gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenlerin katsayılar matrisi (faktör yükleri ve katsayılar matrisi),  $\varepsilon$  : px1 boyutlu içsel gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenlerin hata vektörünü, X: qx1 boyutlu dışsal gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenler vektörünü,  $\Delta_x$ : qxn boyutlu dışsal gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenlerin katsayılar matrisini (faktör yükleri ve katsayılar matrisi),  $\tau$ : qx1 boyutlu dışsal gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenlerin hata vektörü ”nü ortaya koymaktadır (Kline, 2005).




Şekil 18. Hipotezlerin Testi İçin YEM Tahminleri

Çizelge 34. YEM tahmini Uyum İndeksleri

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	Uyumu iyi	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Modeli Değeri	Uyum Durumu
<i>Genel Model Uyumu</i>				
$X^2 /sd$	$\leq 3$	$\leq 4-5$	2.18	Uyumu iyi
<i>Karşılaştırmalı Uyum İstatistikleri</i>				
NFI	$\geq 0.95$	0.94-0.90	0.985	Uyumu iyi
TLI (NNFI)	$\geq 0.95$	0.94-0.90	0.971	Uyumu iyi
IFI	$\geq 0.95$	0.94-0.90	0.984	Uyumu iyi
CFI	$\geq 0.97$	$\geq 0.95$	0.957	Kabul edilebilir
RMSEA	$\leq 0.05$	0.06-0.08	0.022	Uyumu iyi
<i>Mutlak Uyum İndeksleri</i>				
GFI	$\geq 0.90$	0.89-0.85	0.926	Uyumu iyi
AGFI	$\geq 0.90$	0.89-0.85	0.922	Uyumu iyi
<i>Artık Temelli Uyum İndeksi</i>				
RMR	$\leq 0.05$	0.06-0.08	0.034	Uyumu iyi

Çizelge 34’de “ $X^2 /sd = 2.18$ ” bulunmuştur,  $\leq 3$  şartını sağladığından “uyumu iyi” kararı verilmiştir. NFI=0.985’le  $\geq 0.95$  şartını sağladığından “uyumu iyi”, TLI (NNFI)=0.971’le  $\geq 0.95$  temin ettiğiinden “uyumu iyi”, IFI =0.984’le  $\geq 0.95$  temin ettiğiinden “iyi uyum”, CFI=0.957’le  $\geq 0.97$  temin ettiğiinden “kabul edilebilir uyum”, RMSEA=0.022’le  $\leq 0.05$  temin ettiğiinden “uyumu iyi”, GFI=0.926’le  $\geq 0.90$  temin ettiğiinden “uyumu iyi”, AGFI=0.922’le  $\geq 0.90$  temin ettiğiinden “uyumu iyi”, RMR=0.034’le  $\leq 0.05$  temin ettiğiinden “uyumu iyi” neticelerine ulaşılmıştır. YEM öngörülere uyum ölçütleri sadece birisi için onaylanabilir bir sonuca varılmıştır, öteki ölçütler iyi uyum temin edildiğini, yaklaşımın yorumlamaya uyduğunu göstermiştir. Yaklaşım ile ulaşılan neticeler Çizelge 35’de verilmiştir.

Çizelge 35. YEM Model Sonuçları

Yapısal ilişki	Yön	Tahmin edilen katsayı	St. Hata	t istatistiği	p	Sonuç
AAT→PB	-	0.561	0.104	5.394	0.000	İlişkisi Anlamlı
ÖS→PB	-	0.740	0.113	6.548	0.000	İlişkisi Anlamlı
AAT→ÖS	+	0.632	0.123	5.138	0.001	İlişkisi Anlamlı
	-	AAT: 0.389	0.081	4.802	0.000	İlişkisi Anlamlı
	-	ÖS: 0.801	0.175	4.577	0.000	İlişkisi Anlamlı

ÖS değişkeninin aracılık etkisinin oluşması için bazı koşulları sağlaması gerekmektedir. Birinci koşul AAT değişkeni PB değişkeni üzerinde istatistik anlamlı olacak, ikinci koşul ÖS değişkeni PB değişkeni ile anlamlı ilişkili olacak, üçüncü koşul AAT değişkeni ÖS değişkeni ile anlamlı ilişkili olacak ve son olarak dördüncü koşul AAT ve ÖS değişkeni birlikte PB üzerindeki ilişkide; AAT ’nin katsayısı düşerse ve anlamlı ise “kısmi aracılık etki”, diğer yandan AAT ’nin ilişkide anlamsız çıkması durumunda ise “tam aracılık etki” den söz edilir.

Model sonuçlarında görüleceği üzere; AAT değişkeni PB değişkenini negatif yönde anlamlı etkilemektedir. AAT arttıkça PB 0.561 br azalmaktadır. Birinci koşul sağlanmıştır. ÖS değişkeni PB üzerinde anlamlı ilişkilidir. ÖS arttıkça PB değişkeni 0.740 br, azalmaktadır. İkinci koşul sağlanmıştır. AAT değişkeni ÖS değişkeni ile anlamlı ilişkilidir. AAT arttıkça ÖS değişkeni 0.632 br, artmaktadır. Bu durumda

üçüncü koşul da sağlanmıştır. Son olarak, AAT ve ÖS değişkeni beraberce PB değişkeni ile anlamlı ilişkili çıkmıştır. AAT değişkeninin PB 'yi etkileme katsayısı 0.389 olarak azalma göstermiştir. Bu durumda ÖS “kısmi aracı etkili” bir değişkendir.

*Böylece H1, H2, H3 ve H4 hipotezleri doğrulanmıştır. Alt hipotez olan ve grup farklılıklarını içeren H5 hipotezi ele alınan gruplar açısından bazı alt boyutlar açısından doğrulanmıştır. Tüm alt boyutlar için doğrulanmamıştır.*

## V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### A. Sonuç

Çalışmamızın amacı ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi incelenmesidir. Bu çerçevede çalışmamızda aile tutumları duygusal, denetleyici ve kabullenici olarak ortaya çıkmıştır. Bu tutumlar öğrencilerin derse katılmasında motivasyon kaynağı olurken öğrencilerin gelecek kaygısına ve aileyi üzme korkusuna kapılmasına neden olmuştur. Sonuçlar bu tip aile tutumlarının öğrencilerin ruhsal durumlarını kötü olarak etkilediğini göstermektedir.

Aileleri ile hayatta başarılı olan kişilerin yaşamları anlamlı ve güçlüdür. Kariyer ve iş başarısı bir saplantı haline gelirse, yaşam başarısı gölgelenir ve engellenir. Okul başarısının otomatik olarak kariyer başarısını getirdiği inancı toplumumuzda çok yaygındır. Ancak anlamlı ve iş başarısına önem veren biri, sadece yaptığı işi başarmakla kalmaz, mutlu bir aile hayatı da yaşar. Başarılı insanlar, başarılı olma arzusuna ve hevesine sahiptir. Öğrencilerde istek ve heves uyandıracak ilk şey, içinde buldukları ortamda onlara saygı duymaktır. Onlar adına herhangi bir karar alınmamalıdır. Konuştukları zaman dinlenmelidirler. Fikirleri ve duyguları yargılanmamalı, anlattıkları olaylar da onların algılarıyla değerlendirilmelidir.

Ancak “Engelleyen Aile” ortamında, bu aileler çocuğun sınırlarına ve sorumluluklarına saygı duymaz çünkü bu aileler bu durumun farkında bile değildir. Her çocuk benzersizdir ve muhteşem bir potansiyelle dünyaya gelir. Aileler, sorular sorarak çocuklarının ne yapmak istediklerini ve bu sorulara verilen bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını anlamaya çalışmalıdır. Eğer bu soruları anlayamaz ve net bir şekilde cevaplayamazlarsa, kendi niyetlerinin farkında değildirler. Bu durumda, çalışmaları anlamlı ve verimli olamaz. Bu nedenle yapılacak ilk şey, ebeveynlerin çocuklarına çalışma yöntemlerini belirlemelerinde ve çabalarının altında yatan “nedeni” keşfetmelerinde yardımcı olmalarıdır.

Çocukların kendilerini geliştirip geliştirmedikleri gözlemlenmelidir. Öğrencilerin bir çalışma yöntemi keşfetmeleri, bu buluşu başarmalarına yardımcı olacak bilgilere yaklaşmaları, bu bilgilerle ilgili strateji ve becerileri edinmeleri, bu strateji ve becerileri uygulama ve bu uygulamaları değerlendirmeleri, varsa hatalarından ders çıkarmaları yol açacaktır.

Hayatta başarıyı etkileyen destekleyici veya olumsuz tutumlar vardır. Birinin hangilerine meyilli olduğu çok önemlidir. Çocuğu cesaretlendirmek ve zor durumlarla mücadele etmesine yardımcı olmak ebeveynlerin görevidir. Olumsuz tutumlardan bazıları bırakma hissi, şok, panik ve karamsarlık, destekleyici tutumlardan bazıları ise fırsatları değerlendirme, elinden gelenin en iyisini yapma ve doğru zaman ve yere odaklanmadır.

Ebeveynlerin eğitime yönelik tutumları, eğitim konularına katılımlarını etkiler. Ebeveynlerin eğitime katılımı, ebeveynlerin, çocuklarının evde ve okulda öğrenimine yardımcı olmada bütünleyici bir rol oynamasını sağlamak da dahil olmak üzere, öğrencilerin akademik öğrenmelerini ve diğer okul etkinliklerini içeren düzenli ve anlamlı iletişime katılımıdır. Ebeveyn katılımının bireysel öğrenci üzerindeki girdisi büyük önem taşır çünkü öğrenciler, eğitim ve sosyalleşmelerinde okul ve ev birbirini tamamlarsa büyük fayda sağlar.

Ebeveynler, eğitimle ilgili konularda kaygısız görünmektedir ve ebeveynlerin eğitime yönelik görünürdeki olumsuz tutumunu değiştirmek için daha az çaba sarf edilmiştir. Gerçekten de veli tutumu, gündüz öğrencilerinin zayıf akademik performansından sorumlu olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin eğitime yönelik tutumları ile akademik performansları arasındaki ilişkinin ölçülmesinde kullanılan kapsamı ele alan cevaplanmamış sorular bulunmaktadır. Teorik problemler ve pratik çözümler arasındaki boşluğu ele almak için bir araştırmacıya ihtiyaç vardır.

## **B. Tartışma**

Çalışmamızda ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede 9. sınıf 10. sınıf 11. sınıfta ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerle çalışmamız gerçekleştirilmiştir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin çoğunluğunun anne ve babası sağdır. Bu durum



öğrencilerin mevcut durumu hakkında güvenilir bilgiler sunmaktadır. Ek olarak öğrencilerin büyük bir kısmının gelir durumu orta seviyede iken anne ve babalarının az birisi okuma yazma bilmektedir. Öğrencilerin evden çalışma için odası bulunurken önemli bir kısmının özel ders alma veya dershaneye gitme durumu uygun değildir.

Bu alandaki başka bir çalışma, öğrencilerin belirli öğrenme süreçlerini (örn., organize etme, ezberleme, konsantre olma, izleme, vb.), akademik sorumluluk algıları ve akademik başarı ile ilgili öz-yeterlik inançlarında ödev uygulamalarının rolünü araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin büyük bir metropol bölgesinde ikamet eden çok ırklı, karma sosyoekonomik statülü ailelerden gelen yüz yetmiş dokuz kız çocuğu, müfredatta 3'ten fazla ders içeren ev ödevlerini vurgulayan bir dar görüşlü okulda okumuştur. Yol analizleri, (a) ev ödevi deneyimlerinden kızların öğrenme inançları için öz yeterliklerine ve akademik sonuçlar için öğrenci sorumluluğu algılarına ve (b) bu iki akademik inançtan kızların okuldaki akademik not ortalamalarına kadar önemli yollar göstermiştir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005: 397-417).

Notlar akademik başarının göstergesi olarak sıklıkla kullanılırken, akademik başarıyı teşvik eden süreçler hakkında çok az bilgi sağlar. Akademik katılım ise başarıyı öngören düşünceleri, motivasyonları ve davranışları değerlendirir ve başarı mekanizmalarını aydınlatmaya yardımcı olur. Akademik katılımı anlamak, başarıyı etkileyen ve engelleyen güçlerin incelenmesini kolaylaştırabilir ve akademik başarıyı artırmak için etkili müdahaleleri geliştirme ve değerlendirmede araştırmacılara ve eğitimcilere rehberlik edebilir. Ekolojik teoriye dayanan bu çalışma, aile uyumunun ve akran riskli davranışının akademik katılım üzerindeki etkisini anlamaya çalışmaktadır. İlk olarak, çalışma riskli davranışlarda bulunan akranlarla nasıl sosyalleştiğini araştırıyor (örneğin, cinsel davranışlar, okuldan kaçma veya madde kullanımı) akademik katılımı ve bileşenlerini (yani okula ilgi, eğitim yarar değeri ve akademik çaba) etkiler. İkinci olarak, çalışma, aile uyumunun bu akranlarla sosyalleşme ve akademik katılım arasındaki ilişkiyi tamponlayıp sağlamadığını değerlendirir. Hiyerarşik doğrusal regresyondan elde edilen bulgular, riskli davranışlarda bulunan akranlarla sosyalleşmenin akademik katılım üzerinde önemli ve olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aile uyumu, riskli akranların etkilerinin ötesinde akademik katılımı da önemli ölçüde ilişkilidir (Stanard ve diğ., 2010:105-122).

Öğrencilerin anne ve babası ders başarısızlık durumunda çocuklarına kızarak ve cezalandırıcı bir tutumla yaklaşmamaktadır. Bu çerçevede aile tutumları incelendiğinde Duygusal sıcaklık ve Kabul edici tutum sergilediği gözlemlenmektedir. Bu durumu Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler maddesine verilen yüksek puanlı cevaplar doğrulamaktadır.

Benzer olarak Demiriz ve Öğretir 'in (2007:105-122) araştırmasında, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki on yaşındaki çocukların annelerinin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu 143'ü kız, 157'si erkek olmak üzere 300 çocuk oluşturmuştur. Çocukların annelerine uygulanan "Genel Bilgi Formu" ve "Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" nden elde edilen bulgular t-Testi ve varyans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin tutumlarına göre kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır  $p>0,05$ . Alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin daha koruyucu, anne rolünü daha reddeden ve aile içinde daha uyumsuz oldukları ve daha fazla disiplin uyguladıkları anlaşılmıştır.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin uyum ve başarıları arasındaki bağlantıları ve aileleriyle ilişkilerinin özelliklerini incelemiştir. 236 öğrenciden oluşan bir örneklem, 135 maddelik bir anonim öz bildirim aracı olan Öğrenci Tutumları ve Algıları Anketini tamamladı. Öğrencilerin notları, güven düzeyi, sebat, göreve katılım ve öğretmenleriyle yakınlık, genel olarak hem şimdiki hem de çocuklukta ebeveyn özerkliği verme, talepkarlık ve destekleyicilik düzeyleri tarafından tahmin edildi. Ebeveynlik özelliklerine ilişkin derecelendirmeler, ebeveynleri ile birlikte yaşayan ve kendi başına yaşayan öğrenciler arasında uyum ve başarıyı eşit derecede yordayıcıydı. Yaşlıların uyumu ve başarısı konusunda birinci sınıf, ikinci sınıf ve küçüklere göre biraz daha az öngörülüydüler. Bu bulgular, ebeveynlik tarzının üniversite öğrencilerinin akademik yaşamlarında önemli bir rol oynamaya devam ettiğini göstermektedir (Strage ve Brandt, 1999:146).

Ek olarak bizim çalışmamızda anne ve babaların öğrencilerin ödevlerini denetlediğini ve kontrol ettiğini söyleyebiliriz. Bu durum anne ve babaların denetimci etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çetinkaya'ya (2019) göre Bulgular, öğretmenlerin düşüncelerinin farklılaştığını ve bu farklılıkların bazı bağlamsal değişkenler (öğretmenlik deneyimi, öğrenci nitelikleri, sınıflardaki öğrenci sayısı vb.) tarafından oluşturulduğunu

göstermektedir. Öğretmenler gençken beklentileri daha yüksektir ve yaşlandıkça öğrencilerine daha az sorumluluk yüklerler.

Ayrıca anne ve babaları Reddedici tutum sergilemekten kaçınarak öğrencilerin önceki başarılarından gurur duyduklarını belli etmektedir. Daha önceki cümlemizde belirttiğimiz gibi incelenen örneklem için anne ve babaların baskıcı tutum sergilemediği kabullenme düzeylerinin yüksek olduğu ayrıca duygusal sıcaklıkla çocuklarına yaklaştıkları söylenebilir. Öğrencilerin Kötü not aldığımda, eve gitmeye korkarım maddesine düşük puanla katılması kabullenici tutumu ve duygusallığı ön plana çıkarmaktadır.

Bizim sonuçlarımıza karşıt olarak Çeçen'in (2008:415-431) çalışması cinsiyete göre yalnızlık ve sosyal destek üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ana etkisi, hem kız hem de erkek öğrencilerin yalnızlık ve algılanan sosyal desteği aşağı yukarı aynı düzeyde yaşadıklarını göstermiştir. Algılanan anne baba tutumları ana etkisi, demokratik anne babaların çocuklarının daha az yalnız hissettiklerini ve arkadaşlarından ve ailelerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, cinsiyete göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek üzerinde anlamlı bir etki bulunmazken, algılanan anne baba tutumlarına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Renklibay 'a göre anne babanın çocuklarına yönelik yakın ilişkileri, sevgisi, davranışı, tutumu ve ilgisi okul öncesi dönem çocuklarının akademik yaşamlarına olan güvenlerini etkiler. Çocuğuna karşı olumlu, kabul edici bir tutum sergileyen anne babaların çocuklarının akademik benlik saygılarının, reddedici tutum sergileyen anne babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Renklibay, 2017).

Yukarıdaki aile tutumlarına ek olarak çalışmamıza katılan öğrencilerin akademik ödev ve sorumluluklarını yerine getirme arzusunda olduğunu görebilmekteyiz. Öğrenciler ailelerinden gördüğü duygusal destek ile ödevlerini yapmakta ve okul eşyalarını düzenli kullanmaya dikkat etmektedir. Buna verilebilecek örnek yüksek puanlı önermeler; Ders (öğrenci zili) çaldığında, sınıfa zamanında girerim ve Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım olarak belirtilebilir.

Başka bir makale, akademik denetimli serbestlik, öğrenci-öğretim üyesi danışmanlığı ve ihtiyaca dayalı hibelerin çeşitli öğrenci sonuçları üzerindeki etkisine ilişkin bir meta-analiz sunmaktadır. 25 (yarı-) deneysel çalışmayı kullanarak, akademik denetimli serbestliğin kalıcılık üzerinde önemli bir olumsuz etkiye sahip olduğunu ( $d = -.17$ ), ancak mezuniyet üzerinde bir etkisi incelenmiştir. Ancak öğrenci-fakülte danışmanlığının hem kalıcılık ( $d = .15$ ) hem de mezuniyet ( $d = .10$ ) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır. İhtiyaca dayalı hibelerin kayıt ( $d = .05$ ), devam ( $d = .05$ ) ve mezuniyet ( $d = .05$ ) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır ( $d = .05$ ). Her müdahalenin genel etki büyüklüklerine dayanarak, öğrenci-fakülte danışmanlığı, öğrenci çıktıları üzerinde en büyük etkiye sahiptir. İkinci müdahale, kontrol grubuna kıyasla tedavi grubunun tutulmasını ve derecelendirilmesini sırasıyla %8 ve %5 oranında iyileştirir denilebilir (Sneyers ve De Witte, 2018:208-228).

Aynı alandaki çalışmalarda ebeveynlik davranışlarına ilişkin bireysel farklılıklar en çok benlik saygısı, saldırganlık, akademik başarı, kaygı, kendini kabul, psikolojik uyum ve bağlanma stilleri üzerinde incelenmiştir. Genel olarak sonuçlar, otoriter, aşırı kontrolcü, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı olarak tanımlanabilecek ebeveynlik davranışlarının çocuk ve ergen sonuç davranışları üzerinde sürekli olarak olumsuz etkileri olduğunu; demokratik, kabul edici ve duygusal olarak sıcak olarak nitelendirilebilecek ebeveynliğin gözlemlenen değişkenler üzerinde olumlu etkileri vardır denilebilir (Sümer ve diğ., 2010:42-59).

Ek olarak öğrencilerin derse katılımı ve akademik disiplini önemli düzeyde olumlu bir durumda yer almaktadır. Ek olarak ailelerin kabul edici ve duygusal tutumu karşısında öğrencilerin başarısızlıklarını zeki olmamasına bağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik başarısızlığını gelecek kaygısına neden olarak belirtmiştir.

Velilerin eğitime katılımının öğrencilerin akademik ve sosyal/duygusal başarıları üzerinde olumlu bulunmaktadır. Özellikle ebeveynlerin nasıl katılmayı seçtikleri ve ergenlerin bu katılımı nasıl algıladıkları ile ilgili olarak, ortaöğretim düzeyinde ebeveyn katılımına daha az dikkat edilmiştir. Bu çalışma, akademik başarı, lise bitirme oranları ve sosyal-duygusal işlevsellik üzerindeki önemine odaklanarak ortaöğretim düzeyinde ebeveyn katılımı ile ilgili literatürü gözden geçirmektedir. Ebeveyn öz yeterliliği, rol inşası ve çocuktan gelen özel davetler dahil olmak üzere

ebeveynlerin nişanlanma kararlarını etkileyen faktörler tartışılır. Ebeveyn katılımı ortaöğretim düzeyinde önemini korumaktadır, anne baba davranışları öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre değişmektedir (Jensen ve Minke, 2017:167-191).

Mevcut çalışmalar, ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okul bağlılığı ve akademik başarının yordayıcı rollerini araştırmaya odaklanmıştır. Ayrıca cinsiyet, anne-baba tutumu, anne-babanın geliri ve anne-babanın eğitim düzeyi gibi bazı demografik değişkenlere göre gelecek beklentisinin incelenmesi de çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Analizler sonucunda okul yaşam kalitesinin ve okula bağlılık düzeyinin gelecek beklentilerini önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir. Gelecek beklentilerinin tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Destekleyici, hoşgörülü ve koruyucu tutuma sahip ailelerde öğrencilerin gelecek beklentileri puanlarının dengesiz ve kararsız tutuma sahip ailelere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aylık geliri yüksek olan öğrencilerin “İş ve Eğitim” alt boyutunda gelecek beklentisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca babaları eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin gelecek beklentileri “İş ve Eğitim”, “Din ve Hayat” boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Sonuçlar, öğrencilerin gelecekteki beklentilerini geliştirmek için okul ve aile çeşitlerine vurgu yapmaktadır (Nurgül ve Altun, 2019:197-213).

Bir başka duygusal aile yaklaşımı olarak “Başarısız olduğumda, bu durum beni önemseyen kişileri (anne, baba, vb.) üzer maddesinde yüksek puanların oluşması önemlidir. Öğrenciler ailelerini üzmemek için başarılı olmayı kendine amaç haline getirmiştir. Bu durum akademik başarıda motivasyon kaynağı olsa da aile okul seçimi açısından öğrencileri zorlayabilmektedir.

Araştırmamızda yukarıdaki önermelere ek olarak Anne-babanın akademik başarı baskısı, dış yönetimli başarı baskısı, utanç ve mahcubiyet korkusu ve Öz Saygı Değerinin Düşeceği Korkusu öğrencilerin kadın ve erkek arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Utanç ve mahcubiyet korkusu boyutunda farkın kadın grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Kısmen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülürken, Öz Saygı Değerinin Düşeceği Korkusu boyutunda da farkın kadın grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılmıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Geleceğin Belirsizliği boyutu anne eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte iken diğer boyutlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortalama değerlerine bakıldığında Geleceğin Belirsizliği boyutunda farkın annesi ileri eğitim görmüş katılımcı grubundan kaynaklandığı ve çoğunluğun “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine katılımının, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Ebeveyn katılımının etkisinin sosyoekonomik statü (SES) ve aile geçmişindeki farklılıkları azaltabileceği bulgusu özellikle önemlidir. Aile geçmişi, ailenin “eğitim kültürünü” (örneğin, ebeveynlik tarzı, çocukların okuldaki çalışmaları için ebeveyn beklentileri, okul öğrenimi için doğrudan eğitim desteği, okulun müfredatına aktif ebeveyn ilgisi ve izleme dahil olmak üzere) içeren çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları sosyal ve entelektüel sermayenin çoğunu doğrudan etkileyen, çocuğun ev ortamının bu özellikleridir. Bu makale, alternatif okul müdahalelerinin ebeveyn katılımı üzerindeki göreceli etkilerini araştıran yarı deneysel bir saha çalışmasını özetlemektedir. Tüm bu müdahaleler hem öğrenci başarısını artırmanın hem de öncelikle zorlu sosyal ve ekonomik koşullarda yaşayan öğrenciler için başarıdaki boşlukları kapatmanın bir yolu olarak velileri çocuklarının eğitimine daha fazla dahil etmeyi amaçlamıştır. Evlerinde üretken eğitim kültürleri oluşturmak için mücadele eden ailelere yardım etmeyi amaçlayan okul personelinin girişimleri, avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farklarını kapatmak için çok umut verici bir strateji gibi görünmektedir. Çalışma, diğer bölgelerin kendi ebeveyn katılımı müdahalelerine başlarken dikkate alabilecekleri sekiz ders sunmaktadır. Tüm bu müdahaleler hem öğrenci başarısını artırmanın hem de öncelikle zorlu sosyal ve ekonomik koşullarda yaşayan öğrenciler için başarıdaki boşlukları kapatmanın bir yolu olarak ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılmasını amaçladı. Evlerinde üretken eğitim kültürleri inşa etmek için mücadele eden ailelere yardım etmeyi amaçlayan okul personelinin girişimleri, avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farklarını kapatmak için çok umut verici bir strateji gibi görünmektedir (Leithwood ve Patrician, 2015:664-685).

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği arttıkça, öğrenme sorumluluğu artmakta iken başarısızlık değerlendirmesi azalmaktadır. Öğrenme sorumluluğu arttıkça performans başarısızlık değerlendirme azalmaktadır. Böylece ebeveyn

akademik başarı baskısı ve desteği ve öğrenme sorumluluğu performans başarısızlık değerlendirme üzerinde azaltıcı etki yapmaktadır. Başarısızlık azaldığına göre, başarının artacağı yorumu yapılabilir.

### C. Öneriler

Bu araştırmada yapılan alan incelemesi sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma, velilerin çocuklarının eğitimine yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu ve olumsuz büyük bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitim politikalarının ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı öğrencilerin öğrenme süreçleri, anne- babanın eğitime dair yaklaşımları ile ilgili olan her türlü çalışmanın geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Etkili anne baba tutumlarını, öğrencilerin dönemsel olarak gelişim özelliklerini anlatan bilgilendirici seminerler, paneller düzenlenerek ailelerin çocuklarına karşı bilinç ve anlayış geliştirmelerine destek olunabilir.
- Aileler ile okul arasında sağlanan görüşmelerde başarı, anne baba tutumları gibi konularda okul tarafından gerekli yönlendirme sağlanarak çeşitli psikolojik danışma merkezlerinden ve psiko- sosyal destek birimlerinden hizmet almaları konusunda yardımcı olunmalıdır.
- Okullarda öğrencileri öğrenmeye, eğitime teşvik edici öğrencinin başarı kaygısından dolayı rahatlamasını ve kendini iyi hissetmesini sağlayıcı etkinlikler sağlanabilir.
- Ailelerin uygun zamanlarda bir araya gelerek çocuklarının öğrenim süreçlerine olan yaklaşımları, göstermiş oldukları akademik tutumlara ve aile içi iletişimleriyle ilgili olabilecek paylaşımlara yapmaları için de okullar tarafından imkanlar sunulmalıdır.
- Okul yönetimi ve eğitimciler tarafından ailelerin eğitim –öğretim faaliyetlerine katılımını teşvik edici çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerin aile yapısını ebeveynleri ile olan iletişimlerini ve anne babalarının eğitime olan yaklaşımlarını gözlemlemek için belirli ve periyodik olarak öğretmenlerce ev ziyaretleri düzenlenmelidir.

- Ailelerin akademik tutumunu etkileyebilecek sosyo-ekonomik düzey, anne babanın çalışma durumu, öğrenciye sağladığı imkanlar vb. üzerinde detaylı olarak çalışılarak araştırma kapsamı genişletilebilir.
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu, kendi kendine öğrenme, kendisine ait görev ödevleri takip edebilme becerileri öğretmenler tarafından gözlenmeli ve değerlendirilmelidir.
- Okul rehberlik servisi tarafından öğrencilerin akademik anlamda yaşadıkları her türlü duygusal süreç takip edilerek gereken destek sağlanmalıdır.



## VI. KAYNAKÇA

### KİTAPLAR

- AKPINAR, B. (2011). **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ankara, Data Yayınları.
- ALICIGÜZEL, G. (2003). **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**, İstanbul, Sistem.
- ALTINKÖPRÜ, T. (2003). **Eğitim Açısından Çocuk Psikolojisi-Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** İstanbul, Hayat Yayıncılık.
- BALCI, A. (2005). **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- BALTAŞ, A. (1997). **Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı**, İstanbul, Remzi.
- BANDURA, A. (1977). **Social Learning Theory**, New York, General Learning Press.
- BAYMUR, F. (1994). **Genel Psikoloji**, İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- BOLLEN, K. A. (1989). **Structural Equations with Latent Variables**, New York, John Wiley and Sons Pbc.
- BROWN, D. (1999). **Improving Academic Achievement: What School Counsellors Can Do.**
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**, Konya, Öz Eğitim.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.S., ve ÇİVİ, C. (1997). **Genel Öğretim Metotları**, İstanbul, Öz Eğitim Yayınları.
- CANATAN, K. (2011). **Türk Ailesinin Tarihsel Gelişimi**, İstanbul, Açılım Kitap.
- CLARK, P. (2000). **Equity: How Can We Use Effective Teaching Methods to Boost Student Achievement.**
- COHEN, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, USA, Lawrence Erlbaum Associates Pbc.
- CÜCELOĞLU, D. (2003). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Yayınevi.
- ÇELİK, V. (2005). **Okul Kültürü ve Yönetim**, Ankara, Pegem.
- ÇİFTÇİ, İ. ve BİÇİCİ, İ. (2005). **Aile Rehberi**, Ankara, T.C Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- DOĞAN, İ. (2000). **Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- DÖNMEZER, S. (1984). **Sosyoloji**, Ankara, Savaş Yayınları

- ERKAN, S. ve KAYA, A. (2012). **DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları**, Ankara, Pegem Yayınevi.
- GAGNE, R. M. (1985). **The Conditions of Learning of Instruction**.
- GEÇTAN, E. (1984). **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**. Ankara, Maya Yayınları.
- GÖKALP, Z. (1992). **Türk Ahlakı**, İstanbul, Toker Yayınları
- GÜNEY, S. (2013). **Davranış Bilimleri**, Ankara, Nobel Yayınevi.
- GÜRKAN, T. (1987). **Temel Eğitimde 6 Yaş Uygulamasının Değerlendirilmesi (Ankara İlinde Bir İnceleme)**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. ve CEMALCILAR, Ç. (2015). **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**, İstanbul, Evrim Yayınevi.
- KAPLAN, D. (2000). **Evaluating and Modifying Structural Equation Models. Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions**, Ca, Sage Pbc.
- KELLOWAY, E. K. (1998). **Using LISREL for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide**, New York, Sage Pbc.
- KLINE, B. R. (2005). **Principles and Practice of Structural Modeling**, London, The Guilford Press.
- KNOWLES, M. S. (1980). **The Modern Practice of Adult Education from Pedagogy to Andragogy**, New York, Cambridge Books.
- KULAKSIZOĞLU, A. (2000). **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- KUTLU, Ö., DOĞAN, C. D. ve KARAKAYA, G. (2010). **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi; Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme (Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları)**, Ankara, Pegem.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Nobel.
- LITTLE, D. (1991). **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems**, Dublin, Authentik Language Learning Resources Ltd.
- LONG, J. S. (1989). **Confirmatory Factor Analysis A Preface to Lisrel**, London, Sage Pbc.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2011). **TIMMS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar**.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). **Türkiye'de Aktif Öğrenme ve Pasif Öğrenme Alanlarının Pedagojik Olarak İncelenmesi**, Ankara.

- NİRÜN, N. (1994). **Sistemik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür**, Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- ÖZBAY, Y. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Trabzon, İber Matbaacılık.
- ÖZER, B. (1993). **Öğrenmeyi Öğretme**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara, Padem Yayınları.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (1974). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (2002). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara, Nobel.
- SABAN, A. (2009). **Öğrenme-Öğretme Süreci**, Ankara, Nobel.
- SARPKAYA, R. (2008). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ankara, Anı.
- SENEMOĞLU, N. (2001). **Öğrenmenin Oluşumu**, Ankara, MEB Yayınları.
- SENEMOĞLU, N. (2012). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Pegem Akademi.
- SERİM, T. (1972). **Türkiye’de Aile Yapısı**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- SHARMA, S. (1996). **Applied Multivariate Techniques**, New York, John Wiley and Sons Pbc.
- SHERIF, M. ve SHERIF, C.W. (2009). **Problems of Youth: Transition to Adulthood in A Changing World**, London, Aldine.
- STEVENS, J. P. (2002). **Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences**, NS: Erlbaum Pbc.
- ŞAHİNKAYA, R. (1990). “Türk Aileleri Hangi Yönlerden Birbirlerine Farklılıklar Gösterirler”, **Aile Yazıları 1 Temel Kavramlar Yapı ve Tarihi Süreç**, Ankara, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- ŞİŞMAN, M. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2014). **Sınıf Yönetimi**, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- TEZCAN, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- THOMPSON, B. (2004). **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis**, Washington, American Psychological Association.
- ULUĞ, R. (2012). **Okulda Başarı**, İstanbul, Remzi.
- ÜLKEN, H. Z. (1943). “Aile”, **Aile Yazıları 1, Derleyen: Beyla Dikeçligil- Ahmet Çiğdem**, Ankara, Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- WOLMAN, B. (1973). **Dictionary of Behavioral Science**, New York: Van Nostrand Company.

- YAKAR, A. (2017). **Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı.**
- YAVUZER, H. (1996). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- YAVUZER, H. (2003). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- YAVUZER, H. (2012). **Ana-Baba Okulu**, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- YAVUZER, H., KÖKNEL, Ö., KULAKSIZOĞLU, A., AYHAN, H., DODURGALI, A. ve EKŞİ, H. (2011). **Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları**, İstanbul, Timaş Yayınları.
- YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Detay Yayıncılık.
- YILMAZ, E., SÜNBÜL, A. M., YURT, E., AYDIN, M., KAŞARCI, İ. ve ALAN S. (2012). **Konya İli İlköğretim ve Lise Öğrenci Başarılarının Çok Yönlü Değişkenlerle Araştırılması**, Konya, Mevlâna Kalkınma Ajansı.
- YÖRÜKOĞLU, A. (2011). **Çocuk Ruh Sağlığı-Çocuğun Kişilik Gelişimi ve Ruhsal Sorunları**, İstanbul, Özgür Yayınları.
- ZEIDNER, M., BOEKAERTS, M. ve PINTRICH, P. (2000). **Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research**, San Diego, Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). **Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective**, San Diego, Academic Press.

## MAKALELER

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2001). “Aktif Öğrenme”, **Tarım Ekonomisi Dergisi**, ss.52-61.
- ADIGÜZEL, A. ve KARADAŞ, H. (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki”, **Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.49-66.
- AKBABA, A.S. (2009). “İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, cilt 8, sayı 2, ss.567-586.
- AKKOYUNLU, B. ve ORHAN, F. (2003). “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, cilt 2, sayı 3, ss.1303-6521.

- ALBAYRAK, K. D. (1987). “Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenirliği”, **Psikoloji Dergisi**, cilt 6, sayı 21, ss.55-62
- ALCI, B., ERDEN, M. ve BAYKAL, A. (2008). “Üniversite Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Algıları Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü”, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, cilt 25, sayı 2, ss.53-68.
- ALTINKURT, Y. (2008). “Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi”, **Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 20, ss.129-142.
- ALTINTAŞ, G. ve ALTINTAŞ, S. (2008). “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Kavram Haritası” Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 16, sayı 1, ss.61-66.
- ARI, A. (2007). “Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Çeşitli Faktörlerin İncelenmesi”, **Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 36, sayı 176, ss.169-179.
- ARICI, İ. (2007). “Öğrenci Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarılarına Etkisi”, **Fırat İlahiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 12, sayı 2, ss.151–168.
- ARICI, İ. (2008). “Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi”, **Fırat İlahiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 13, sayı 1, ss.143-159.
- BAŞBAY, A. (2008). “Öğrenenlerin Bireysel Öğrenme Görevleri ile Zihinsel Becerileri ve Bilişsel Faaliyet Hızları Arasındaki İlişki”. **Eğitim ve Bilim**, cilt 33, sayı 49, ss.3-17
- BERBEROĞLU, G. ve KALENDER, İ. (2005). “Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, cilt 4, sayı 7, ss.21-35.
- BOZANOĞLU, İ. (2005). “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Üzerinde Etkisi”, **Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 38, sayı 1, ss.17-42.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve DERYAKULU, D. (2002). “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 8, sayı 2, ss.187-204.
- CAN, Ş. (2005). “Öğretme -Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, ss.14.
- CARNEIRO, P. (2008). “Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal”, **Portuguese Economic Journal**, cilt 7, sayı 1, ss.17-41.
- CONROY, D. E. (2001).” Fear of Failure: An Exemplar for Social Development Research in sport”, **Quest**, 53(2).
- CONROY, D. E. (2001). “Progress in The Development of a Multidimensional Measure of Fear of Failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI)”, **Anxiety, Stress, and Coping**, I, 14, 431-452.
- COOK-SATHER, A. ve LUZ, A. (2015). “Greater Engagement in and Responsibility for Learning: What Happens When Students Cross the Threshold of Student–Faculty Partnership”, **Higher Education Research and Development**, cilt 34, sayı 6, ss.1097-1109.
- COSTELLO, A. B. and OSBORNE, J. W. (2005) Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 10, 1-9.
- ÇAKMAK, T. ve YILMAZ, B. (2009). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği”, **Türk Kütüphaneciliği Dergisi**, cilt 23, sayı 3, ss.489-509.
- ÇAM, Ş. S. ve Oruç, E. Ü. (2014). “Learning Responsibility and Balance of Power”, **International Journal of Instruction**, cilt 7, sayı 1, ss.6-16.
- ÇEÇEN, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 415-431.
- ÇELENK, S. (2003). “Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Online E-Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.28-34.

- ÇİLTAS, A. (2011). "Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 3, sayı 5, ss.1-11.
- DANE, A., KUDU, M. ve BALKI, N. (2009). "Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre, Matematik Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler", **Erzincan Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.17-34.
- DEMİRİZ, S., & ÖĞRETİR, A. D. (2007). "Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi". **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 105-122.
- DEMİRTAŞ, H. ve ÇINAR. İ. (2004). "Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri**.
- DEMİRTAŞ, Z. (2010). "Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki", **Eğitim ve Bilim**, cilt 35, sayı 35, ss.3-13.
- DIAZ, S.L. (1989). "The Home Environment and Puertarican Children's Achievement: A Neseorcher's Diary", **The National Association for Education Conference**, Huiston, April-May.
- DEVLİN, M. (2002). "Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning" **Teaching in Higher Education**, 7(2), 125-138.
- DOKUYAN, M. (2016). "12. Sınıf Öğrencilerinde Algılanan Anne-Baba Tutumları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.1-21.
- ERDOĞDU, Y. (2006). "Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 5, sayı 17, ss.95-106.
- FARKAS, G., GROBE, R. P., SHEEHAN, D. ve SHUAN, Y. (1990). "Cultural Resources and Success: Gender, Ethnicity and Poverty Groups Within an Urban School District", **American Sociological Review**, sayı 55, ss.127-142.
- GÖKALP, M. (2006). "Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 5, sayı 17, ss.95-106.
- GÖKÇE, B. (1976). "Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme", **H.Ü Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi**, cilt 8, sayı 2.

- GÜLEÇ, S. ve ALKIŞ, S. (2003). “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi”, **İlköğretim Online**, cilt 2, sayı 2, ss.19-27.
- GÜLOĞLU, B. ve KARAIRMAK, Ö. (2010). “Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık”, **Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi**, ss.73-88.
- GÜNEŞ, F. (2014). “Eğitimde Ödev Tartışmaları”. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 3, sayı 2, ss.1-25
- JENSEN, K.L., & MINKE, K.M. (2017). “Engaging Families at the Secondary Level: An Underused Resource for Student Success”. **School Community Journal**, 27(2), 167-191.
- KAHRAMAN, N. ve SUNGUR, S. (2016). “Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 1, Sayı 3, ss.223-239.
- KAYA, M. (1997). “Ailede Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, sayı 9, ss.193-204.
- KAYA, M. ve DOĞAN, U. (2014). “Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması”, **Journal of European Education**, cilt 4, sayı 1, ss.11-18.
- KAYSLI, B.K. (2008). “Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı”, **Ankara Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.69-83.
- KESKİN, G. ve SEZGİN, B. (2009). “Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi”, **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, cilt 4, sayı 10.
- KESKİN, H. K. ve YAPICI, Ş. (2008). “Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, cilt 1, sayı 1, ss.20-32.
- KORKMAZ, M. (2005). “İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, sayı 44, ss.529-548.
- KÖSE, R. (1998). “Effects of Gender Differences Achievement Orientations on Academic Preference and Acquisition”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 22, sayı 107, ss.36-43.



- KUMANDAŞ, H. ve KUTLU, Ö. (2011). “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarına ve Dersleri Sevme Durumlarına Göre İncelenmesi”, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.172-181.
- KUTLU, Ö., YILDIRIM, Ö., BİLİCAN, S. ve KUMANDAŞ, H. (2011). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi”, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.132-139.
- LEITHWOOD, K., & PATRICIAN, P. (2015). “Changing the educational culture of the home to increase student success at school”. **Societies**, 5(3), 664-685.
- MEMDUHOĞLU, H. B. ve TANHAN, F. (2013). “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, **Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.106-124.
- MORGİL, İ., SEÇKEN, N. ve YÜCEL, A. (2004). “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.62-72.
- NURGÜL, B.A.Ş., & ALTUN, F.A. (2019). “Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24(1), 197-213
- OLCAY, A. ve DÖŞ, İ. (2009). “Ortaöğretimde Başarıyı Olumsuz Etkileyen Unsurların Öğrenci Boyutuyla Tespitine Yönelik Bir Uygulama”, **Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.131-155.
- O'SHEA, E. (2003). “Self-directed Learning in Nurse Education: A Review of The Literature”, **Journal of Advanced Nursing**, ss.62-70.
- ÖZABACI TIRYAKIOĞLU, N. (1996). “Okul Başarısızlığı”, **Yaşadıkça Eğitim**, sayı 47, ss.17-20.
- ÖZABACI, N. (2001). “Demografik Özellikler ile Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı 13, ss.135-150.
- ÖZDEMİR, A. (2002). “Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.39-46.

- ÖZDEMİR, S., SEZGİN, F., ŞİRİN, H., KARİP, E. ve ERKAN, S. (2010). “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 38, ss.213-224.
- ÖZEN, Y. (2013). “Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği”, **Journal Of European Education**, cilt 3, sayı 2, ss.17-23.
- ÖZER, Z. ve BURGAZ, B. (2002). “Kalabalık Sınıf, Nitelikli Öğretmen”, **Bilim ve Teknik Dergisi TÜBİTAK**, sayı 420, ss.76.
- ÖZKAL, N. ve ÇETİNGÖZ, D. (2006). “Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, sayı 46, ss.259-275.
- ÖZYÜREK, A. ve ŞAHİN, F. T. (2005). “5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 25, sayı 2, ss.19-34.
- PAJARES, F. ve MILLER, D. (1994). “Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis”, **Journal of Educational Psychology**, ss.193.
- PALAS A.İ. ve MİRZEOĞLU, D. (2008). “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Demografik Özellikleriyle İlişkisi”, **Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1.
- PRAJAPATI, B., DUNNE M. ve ARMSTRONG R. (2010). “Sample Size Estimation and Statistical Power Analysis”, **Optometry Today**, cilt 16, sayı 7, ss.1-9.
- PURKEY, S. C. ve SMITH, M. S. (1983). “Effective Schools: A Review”, **The Elementary School Journal**, cilt 83, sayı 4, ss.426-452.
- RICHARDS, D. (1986). “Productive and Effective Schools”, **Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Finance Association**, Chicago.
- RONFELDT, M., LOEB, S. ve WYCKOFF, J. (2013). “How Teacher Turnover Harms Student Achievement”, **American Educational Research Journal**, cilt 50, sayı 1, ss.4-36.
- SARIER, Y. (2016). “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 31, sayı 3, ss.609-627.
- SCHUNK, D. H. (1991). “Self-Efficacy and Academic Motivation”, **Educational Psychologist**, cilt 26, sayı 3, ss.207-231.

- SCOTT, K. W. (2006). "Self-Directed Learners' Concept of Self as Learner: Congruous Autonomy", **International Journal of Self-directed Learning**, cilt 3, sayı 2, ss.1-13.
- SELVİ, K. ve KÜÇÜKER, G. (2016). "İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi", **Eğitim ve Bilim**, cilt 41, sayı 185, ss.167-198.
- SERİN, H. (2012). "Beyin Temelli Öğrenme ve Müfredatta Bazında Öğrenci Merkezilik", **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss.49-59.
- SİLAH, M. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı 10, ss.102-115.
- SNEYERS, E., & DE WITTE, K. (2018). "Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis". **Educational Review**, 70(2), 208-228.
- STANARD, P., BELGRAVE, F.Z., CORNEILLE, M.A., WILSON, K.D., & OWENS, K. (2010). "Promoting academic achievement: The role of peers and family in the academic engagement of African American adolescents". **Journal of Prevention & Intervention in the Community**, 38(3), 198-212.
- STRAGE, A., & BRANDT, T.S. (1999). "Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success". **Journal of Educational Psychology**, 91(1), 146.
- SÜMER, N., GÜNDOĞDU Aktürk, E., & HELVACI, E. (2010). "Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış". **Türk Psikoloji Yazıları**, 13(25), 42-59.
- ŞAMA, E. ve TARIM, K. (2007). "Öğretmelerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.135-154.
- ŞİMŞEK, H. ve TANAYDIN, D. (2001). "Öğretmen Veli Katılımı: Öğretmen-Veli Psikolojik Danışma Üçgeni", **İlköğretim Online**, cilt 1, sayı 1.
- TAY, B. (2007). "Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi", **Milli Eğitim**, sayı 173, ss.87-102.

- TOPYAKA, N., YAKA, B. ve ÖĞRETMEN, T. (2011). “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 36, sayı 159, ss.192-204.
- ÜLGEN, G. (1994). “Başarı Beklentisi Önemli Mi?”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 18, sayı 92, ss.21-24.
- ÜNAL, A., YILDIRIM, A. ve ÇELİK, M. (2011). “Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algılarının Analizi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 8, sayı 2.
- ÜREDİ, I. ve ÜREDİ, L. (2005). “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss.250-260.
- YEŞİL, R. (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri”, **International Journal of Human Sciences**, cilt 10, sayı 1, ss.124-137.
- YILDIRIM, İ. (2000). “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 18, ss.167-186.
- YILDIRIM, İ. (2006). “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 30, ss.258-267.
- YILDIRIM, R. ve YILMAZ, E. (2013). “Okul Yöneticilerinin Mentörlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 30, ss.98-119.
- YONTAR, A. ve YURTAL, F. (2009). “Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, ss.1300-1337.
- YÜKSEL, G. ve SEZGİN, F. (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği”, **Milli Eğitim**, sayı 179, ss.66.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). “Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview”, **Theory into Practice**, cilt 41, sayı 2, ss.64-70.

ZIMMERMAN, B.J., & KITSANTAS, A. (2005). "Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs". *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

## TEZLER

AKTAN, S. (2012). "Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki", (Doktora Tezi).

AKTAŞ, S. (2011). "9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.

ALLAN, G.M. (2006). "Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours", (Master Thesis), Queensland University of Technology, Faculty of Education, Centre for Learning Innovation Brisbane, Queensland.

ALPOĞUZ, D. (2014). "Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ahi Evran Üniversitesi.

ASLAN, G. (1994). "İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü", (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

ATAYETER, H. (2004). "İlköğretim Okullarında Okul Aile İş birliği (Diyarbakır İl Örneği)", (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

AYDEDE, M.N. (2009). "Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Özyeterlik İnançlarına Etkisi ve Erişimlerine Etkisi", (Doktora Tezi).

AZİZ, H. (2001). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Başarısında Aile Faktörü", (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi

BAHÇETEPE, Ü. (2013). "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki", (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.

- BELER, Y. (2010). “Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.
- CANIDEMİR, A. (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- ÇELİK, K. (2017). “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Biliş ve Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi).
- ÇETİNKAYA, K. (2019). “İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik İlçesi örneği”, (Master's thesis), Sakarya Üniversitesi.
- GÖK, D. (2010). “Anne Tutumlarının Öğrencilerin Başarıları ve Yetenekleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- GÜLKAYA, Ş. (2010). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Algı, Görüş ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakın Doğu Üniversitesi.
- GÜLTEKİN, Z. (2011). “Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba Reddiyle Baş Etmeleri ile Denetim Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Eş Kabul-Reddiyle İlişkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- KAPUCU, S. (2015). “Liselerde Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- KARA, M. (2006). “Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı: İstanbul okullarında ampirik bir çalışma”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- KOCAMAN, A. (2009). “Ailenin Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Durumunun Öğrencinin Okul Başarısına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi.
- MCCROCKLIN, S. M. (2014). “The Potential of Automatic Speech Recognition for Fostering Pronunciation Learners' Autonomy”, (Doctoral Thesis). Iowa State University.

RENKLİBAY, G.D. (2017). “Anne babanın kabullenici tutumunun okul öncesi kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların akademik benlik saygısına etkisinin incelenmesi”, (Doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SATIR, S. (1996). “Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

ŞEVİK, Y. (2014). “İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına Katkıları”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mehmet Akif Üniversitesi.

#### **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, (Erişim Tarihi: 03/03/2021)

URL-2 <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi:10/01/2021)

#### **DİĞER KAYNAKLAR**

DPT, (2001). “Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005.” 11/03/2009.  
[www.dpt.gov.tr](http://www.dpt.gov.tr)





## **EKLER**

**EK A.** Aydınlatılmış Onama Formu

**EK B.** Anket İzin Onay Formu

**EK C.** Veli Onay Formu

**EK D.** Kişisel Bilgi Formu

**EK E.** Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ)

**EK F.** Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSO-II)

**EK G.** Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri

**EK H.** Etik Kurul Onay Formu



## **EK A. Aydınlatılmış Onama Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizden cevaplamanızı istediğimiz sorular “ Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumunun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi “konulu tez çalışmasında kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak olup izinsiz başka bir çalışma için kullanılmayacaktır. Soruları cevaplarken size en uygun olan seçeneği belirleyerek işaretleme yapınız. Ankete katılım tamamen sizin isteğinize bağlıdır.

Çalışmaya olan katılım ve destekleriniz için teşekkür ederim.

**Burcu Hediye ER**

İstanbul Aydın Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi



## EK B. Anket İzin Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2020-3980



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5126833  
Konu : Anket Araştırma İzni

10.03.2020

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

- İlgi: a) 19.02.2020 tarihli ve 827 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 09.03.2020 tarihli ve 5051638 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burcu Hediye ER'in "**Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

Bilgi İçin Aydın . BALTA VHKİ  
Tel: (0212) 384 34 00- 3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evrak.sorgu.meh.gov.tr> adresinden 88e5-1684-394c-8708-7a8c koda ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5051638

09/03/2020

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 19.02.2020 tarihli ve 827 sayılı yazısı.  
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.03.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burcu Hediye ER'in "**Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Esenyurt ilçesinde bulunan liselerde; kişisel bilgi formu, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği ve öğrenme sorumluluğu ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
09/03/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## **EK C. Veli Onay Formu**

**Sayın Veli;**

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma,” **Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumunun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi**” adıyla,23/03/2020-27/03/2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Velisi bulunduğunuz gençlerimizin ergenlik döneminin getirmiş olduğu değişimlerle birlikte akademik süreçte yaşadığı deneyimlerin siz anne babaların eğitsel olarak göstermiş oldukları davranışlardan ne derece etkilendiği ve öğrenme sorumluluğunun nasıl gözlendiğini tespit edebilmektir. Yapılacak olan bu çalışma ile ergenlik dönemindeki gençlerimizin akademik başarılarını desteklemek adına neler yapabileceğimizi belirlemek ve anne babalar olarak eğitsel süreçteki etkimizi yordayabilmektir.

**Araştırmanın Uygulaması:** Öğrencilere anket şeklinde kişisel görüşlerini belirtebilecekleri ve gönüllük esasına bağlı bir uygulama yapılacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

**Saygılarımızla**

**Araştırmacı:** Burcu Hediye ER

**İletişim Bilgileri:** 05301453516

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... Numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

.../.../.....

**İsim –Soyadı -İmza:**





## EK D. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bir araştırmada kullanılmak üzere sizlere aşağıdaki sorular sorulmaktadır. Soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneğin karşısındaki boşluğu “X” ile işaretleyiniz. Diğer soruların cevaplarını açıkça yazınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

#### 1.Sınıfınız:

9.Sınıf ( ) 10.Sınıf ( ) 11.Sınıf ( ) 12.Sınıf ( )

2.Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

#### 3.Doğum Tarihiniz:

#### 4.Anneniz:

Sağ ( ) Ölü ( ) Öz ( ) Üvey ( )

#### 5.Babanız:

Sağ ( ) Ölü ( ) Öz ( ) Üvey ( )

#### 6.Kaç kardeşsiniz?

Tek çocuğum ( ) 2 kardeşiz ( ) 3 kardeşiz ( ) 4 kardeşiz ( )  
Diğer...

#### 7.Babanızın mesleği nedir?

İşçi ( ) Çiftçi, Toprak sahibi ( ) Memur ( )

Esnaf ( ) Serbest Meslek ( ) Çalışmıyor ( )

#### 8.Annenizin mesleği nedir?

İşçi ( ) Çiftçi, Toprak sahibi ( ) Memur ( )

Esnaf ( ) Serbest Meslek ( ) Çalışmıyor ( )

#### 9.Algıladığınız aile gelir durumunuz?

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

#### 10.Babanızın eğitim durumu:

( ) Hiçbir okul mezunu değil

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul/ Lise mezunu

( ) Yüksekokul mezunu

( ) İleri eğitim görmüş (mastır, doktora)

#### 11.Annenizin eğitim durumu:

( ) Hiçbir okul mezunu değil

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul/Lise Mezunu

( ) Yüksekokul Mezunu

( ) İleri eğitim görmüş (mastır, doktora)

**12. Evde çalışmaya uygun size verilen bir odanız var mı?**

Evet       Hayır

**13. Derslerinize yardımcı olması açısından özel ders alma veya dershaneye gitme durumunuz var mıdır?**

Evet       Hayır

### EK E. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ)

Aşağıda 15 madde ve her bir cümle yanında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede verilen ifade size ne kadar uygunsa ona göre işaretleme yapınız.

(1) Hiçbir zaman

(2) Nadiren

(3) Bazen

(4) Oldukça sık

(5) Hemen hemen her zaman

EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI VE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ (EABBDÖ)	1	2	3	4	5
1. Annem ve babam derslerimde başarılı olmadımda bana kızar.					
2. Annem ve babam başarılı olmadımda bazı haklarımı kısıtlar.					
3. Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadımda beni kardeşim ve arkadaşlarımla kısıtlar.					
4. Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.					
5. Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.					
6. Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.					
7. Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.					
8. Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar.					
9. Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.					
10. Kötü not aldığımda, eve gitmeye korkarım.					
11. Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.					
12. Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.					
13. Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.					
14. Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler.					
15. Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.					



## EK F. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSO-II)

Aşağıda 22 cümle ve her bir cümle yanında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenen ifadeye ne kadar katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtmek için rakamlardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz.

Seçeneklerin anlamı şu şekildedir.

- (1) Kesinlikle katılmıyorum
- (2) Katılmıyorum
- (3) Kısmen katılıyorum
- (4) Katılıyorum
- (5) Kesinlikle katılıyorum

ÖĞRENME SORUMLULUĞU ÖLÇEĞİ (ÖSO-II)	1	2	3	4	5
1.Ödevlerimi öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım.					
2.Okul araç-gereçlerine ve eşyalara zarar vermekten kaçınırım.					
3.Ders (öğrenci zili) çaldığında, sınıfa zamanında girerim.					
4.Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.					
5.Derste öğretmen ve arkadaşlarımla anladıklarımı dikkatlice dinlerim.					
6.Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.					
7.Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem.					
8.Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.					
9.Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.					
10.Ödevlerimi zamanında yaparım.					
11.Ders sırasında arkadaşlarımla rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.					
12.Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm.					
13.Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.					
14.Öğretmen ve arkadaşlarımla konuşurken onların sözünü kesmem.					

<b>15.</b> Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyarak yardımcı olurum.					
<b>16.</b> Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.					
<b>17.</b> Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım.					
<b>18.</b> Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim.					
<b>19.</b> Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.					
<b>20.</b> Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.					
<b>21.</b> Öğrendiğim bilgileri özetlerim.					
<b>22.</b> Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum.					

## EK G. Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri

Aşağıda 25 cümle ve her bir cümle yanında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Her cümledeki ifadeye ne kadar katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtmek için size uygun olan rakamlardan bir tanesini işaretleyiniz.

Seçeneklerin anlamı şu şekildedir.

(1) Kesinlikle katılmıyorum

(2) Katılmıyorum

(3) Kısmen katılıyorum

(4) Katılıyorum

(5) Kesinlikle katılıyorum

Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri	1	2	3	4	5
1.Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.					
2.Başarısız olduğumda, geleceğim belirsiz görünür.					
3.Başarısız olduğumda, bu durum beni önemseyen kişileri (anne, baba, vb.) üzer.					
4.Başarısız olduğumda, bunu yeteneksizliğime bağlarım.					
5.Başarısız olduğumda, geleceğe yönelik planlarımın değişeceğine inanırım.					
6. Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) tarafından eleştirileceğimi düşünürüm.					
7.Başarısız olduğumda, yeteri kadar yetenekli olmadığımdan korkarım.					
8.Başarısız olduğumda, bu benim geleceğe yönelik planlarımı alt üst eder.					
9.Başarısız olduğumda, benim için önemli olan kişilerin güvenini kaybederim.					
10.Başarısız olduğum zamanlarda kendimi başarılı olduğum zamanlardan daha az değerli hissederim.					
11.Başarılı olamadığımda, insanlar benimle daha az ilgilenir.					

<b>12.</b> Başarısızlıklarımın gelecek ile ilgili planlarımı etkilemesinden endişe duymam.					
<b>13.</b> Başarılı olamadığımda, insanlar bana daha az yardım etmek istiyormuş gibi hissederim.					
<b>14.</b> Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler mutsuz olurlar.					
<b>15.</b> Başarılı olamadığımda, hemen moralim bozulur. Elimde olmayan sebeplerden dolayı başarısız olmak.					
<b>16.</b> Başarılı olamadığımda, insanlar beni yalnız bırakma eğilimindedir.					
<b>17.</b> Başarısız olduğumda, başkalarının başarısızlığımı görmesi beni utandırır.					
<b>18.</b> Başarısız olduğumda, beni önemseyen kişiler (anne, baba, vb.) hayal kırıklığına uğrar.					
<b>19.</b> Başarısız olduğumda, herkesin başarısızlığımdan haberdar olduğunu düşünürüm.					
<b>20.</b> Başarısız olduğumda insanlar benimle ilgilenmezler.					
<b>21.</b> Başarısız olduğumda, bana şüpheyle bakan kişilerin haklı olduğunu düşünürüm.					
<b>22.</b> Başarılı olamadığımda, bazı insanların gözünden düşerim.					
<b>23.</b> Başarısız olduğumda, başkalarının benim hakkımda ne düşündüğünü merak ederim.					
<b>24.</b> Başarısız olduğumda, başkalarının benim yeterince çaba göstermediğimi düşünmelerinden endişelenirim.					
<b>25.</b> Başarısızlıklarımın nedeni yeterince zeki olmamamdır.					





T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-20151  
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Burcu Hediye ER

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.01.2020 tarihli ve 2020/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.  
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN  
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS43PA98K2 Pin Kodu : 00242

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : [iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr](mailto:iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr)

Bilgi için : NESLİHAN KUBAL  
Unvanı : Yazı İşleri Uzman Yardımcısı





## **ÖZGEÇMİŞ**