



T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ
DERSİNE İLİŞKİN TUTUM, AKADEMİK RİSK VE
ÖZ-KAVRAM ALGILARININ İNCELENMESİ**

Bengü GÜZEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR / 2019



T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ
DERSİNE İLİŞKİN TUTUM, AKADEMİK RİSK VE ÖZ-
KAVRAM ALGILARININ İNCELENMESİ**

Bengü GÜZEL

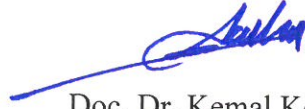
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Dilber POLAT**

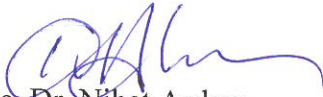
KIRŞEHİR / 2019

Bu çalışma 25/06/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

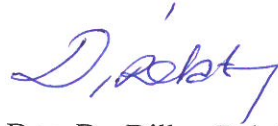
Tez Jürisi



Doç. Dr. Kemal Koç
Başkent Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Nihat Arıkan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Dilber Polat
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

TEZ BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak Sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Akademik Risk ve Öz-Kavram Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmadaki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Bengü GÜZEL

20.04.2016 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 9/2 ve 22/2 maddeleri gereğince; Bu Lisansüstü teze, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nin aboneli olduğu intihal yazılım programı kullanılarak Fen Bilimleri Enstitüsü’nün belirlemiş olduğu ölçütlere uygun rapor alınmıştır.



ÖNSÖZ

Çalışmalarımnda bana yol gösteren, motive eden ve cesaretlendiren danışmanım Sayın Doç. Dr. Dilber POLAT'a fikir ve eleştirileri ile çalışmama katkı sağlayan Hocam Sayın Dr. Hüseyin ATEŞ'e, sevgili eşim İsrail GÜZEL'e, desteği ile her zaman yanımda olan canım annem Ayşe KOÇER'e, canım babam Hüseyin KOÇER'e, canım yeğenlerim Hüseyin Alp KOÇER ve Mustafa Çınar KOÇER'e yaşama sevincim sevgili oğlum Göktuğ Mert GÜZEL'e sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2019

Bengü GÜZEL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iv
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMA LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.2. Problem Durumu.....	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Eğitim Programı ve Öğeleri	8
2.2. Fen ve Teknoloji Eğitimi	9
2.2.1. Fen ve Teknoloji Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Süreci	12
2.3. Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Tutum.....	15
2.3.1. Tutumun Fen İçin Önemi	15
2.3.2. Öğrenci Tutumlarının Oluşumu	16
2.3.3. Tutumların Oluşumunu Etkileyen Faktörler	17
2.3.4. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar	19
2.3.5. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	21
2.4. Akademik Risk Alma.....	22

2.4.1. Risk Algısını Etkileyen Faktörler.....	24
2.4.2. Akademik Riskin Fen için Önemi.....	25
2.4.3. Akademik Risk Alma İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar	28
2.4.4. Akademik Risk Alma İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	29
2.5. Öz-Kavram.....	31
2.5.1. Öz-Kavramın Oluşumu.....	34
2.5.2. Öz-Kavramın Gelişimi.....	35
2.5.3 Fen ve Teknoloji Programının Öz-Kavrama Bakış Açısı.....	36
2.5.4. Öz- Kavramla ilgili Yurt İçi Çalışmalar	39
2.5.5. Öz- Kavramla ilgili Yurt Dışı Çalışmalar	40
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Ana Kütle ve Örnek Kütlenin Seçimi	46
3.3. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	47
4. BULGULAR	51
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	106
6. ÖNERİLER.....	123
KAYNAKÇA.....	125
EKLER	133
Ek 1 Demografik Değişkenler Ölçeği	133
Ek 2 Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği	135
Ek 3 Akademik Risk Alma Ölçeği	137
Ek 4 Fen Tutum Ölçeği	138
Ek 5 İzin.....	140
ÖZGEÇMİŞ	141

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmaları.....	18
Tablo 2.2. Akademik Risk Alma Davranışı Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmaları.....	26
Tablo 2.3. Öz-Kavram Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmaları.....	38
Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere Göre Frekans Tablosu.....	51
Tablo 4.2. Demografik Değişkenlere Göre Frekans Tablosu.....	53
Tablo 4.3. Demografik Değişken Analiz Tablosu.....	54
Tablo 4.4. Verilerin Normallik Analizi Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.5. Kız ve Erkek Öğrencilerin Risk ve Tutum ve Öz- Kavram Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.6. Öz- Kavram Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.7. Öğrencilerin Okuduğu Okula Göre Tutum, ve Risk Puanlarına İlişkin t-Testi.....	59
Tablo 4.8. Öğrencilerin Okuduğu Okula Göre Öz- Kavram Puanlarına İlişkin t-Testi.....	62
Tablo 4.9. Aile İçi Fikir Alınma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.10. Aile Problemlerinin Çözüm Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.11. Ailenin Hataya Yaklaşımının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.12. Başkaları İle Kıyaslama Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.13. Ailedeki Demokratik Ortamın Cinsiyete Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4.14. Harçlık Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4.15. Sorumluluk Bilincinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
Tablo 4.16. Spor Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.17. Liderlik Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.18. Yardım Sever Olma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	69
Tablo 4.19. Ödevlerde Yardım Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	69

Tablo 4.20. Bilimsel Çözüm Sunma Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı	70
Tablo 4.21. Aileye Karşı Dürüstlük Durumunun Cinsiyet Göre Dağılımı.	70
Tablo 4.22. Arkadaş İlişkileri Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	71
Tablo 4.23. Doğayı Sevme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	71
Tablo 4.24. Sosyalleşme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	72
Tablo 4.25. Aile İçi Fikir Alınma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı	72
Tablo 4.26. Aile Problemlerinin Çözüm Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	73
Tablo 4.27. Ailenin Hataya Yaklaşımının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.	74
Tablo 4.28. Ailem Beni Başkaları İle Kıyaslar Cinsiyete Göre Dağılımı	74
Tablo 4.29. Başkaları İle Kıyaslama Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	75
Tablo 4.30. Ailedeki Demokratik Ortamın Cinsiyete Göre Dağılımı.	75
Tablo 4.31. Harçlık Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	76
Tablo 4.32. Sorumluluk Bilincinin Cinsiyete Göre Dağılımı..	76
Tablo 4.33. Spor Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı..	78
Tablo 4.34. Liderlik Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı..	78
Tablo 4.35. Yardım Sever Olma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı..	78
Tablo 4.36. Ödevlerde Yardım Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.	79
Tablo 4.37. Bilimsel Çözüm Sunma Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı..	80
Tablo 4.38. Aileye Karşı Dürüstlük Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	80
Tablo 4.39. Arkadaş İlişkileri Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	81
Tablo 4.40. Doğayı Sevme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.	81
Tablo 4.41. Sosyalleşme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	82
Tablo 4.42. Sınıf Düzeyine Göre Risk Puanları Varyans Analizi Tablosu	83
Tablo 4.43. Sınıf Düzeyine Göre Tutum Puanları Varyans Analizi Tablosu	85
Tablo 4.44. Sınıf Düzeyine Göre Tutum Puanları Varyans Analizi Tablosu	87
Tablo 4.45. Sınıf Düzeyine Göre Öz- Kavram Puanları Betimsel İstatistikler	88

Tablo 4.46. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Aile Problemlerinin Çözüm Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	89
Tablo 4.47. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Ailenin Hataya Yaklaşımına Göre t-Testi Sonuçları	90
Tablo 4.48. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Başkaları İle Kıyaslanma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	91
Tablo 4.49. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Harçlık Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.50. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Sorumluluk Bilincine Göre t-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.51. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Spor Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	95
Tablo 4.52. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Yardım Sever Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	96
Tablo 4.53. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Ödevlerde Yardım Davranışına Göre t-Testi Sonuçları	97
Tablo 4.54. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Bilimsel Çözüm Sunma Davranışına Göre t-Testi Sonuçları.	98
Tablo 4.55. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Aileye Karşı Dürüstlük Durumuna Göre t-Testi Sonuçları..	100
Tablo 4.56. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Arkadaş İlişkileri Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.	101
Tablo 4.57. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Doğayı Sevme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.	102
Tablo 4.58 Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Sosyalleşme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.	103
Tablo 4.59. Korelasyon Analizi Sonuçları	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Fen Tutum, Akademik Risk ve Öz-kavram Akış şeması	14
Şekil 2.2. Tutumunun Oluşum Aşamaları	17
Şekil 3.1. Araştırma Modelleri Diyagramı	46
Şekil 4.1. Cinsiyet Dağılım Grafiği	52
Şekil 4.2. Okul Dağılım Grafiği	52



KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurulu
vd.	:Ve diğerleri
akt.	:Aktaran
f	:Frekans
N	:Veri Sayısı
%	:Yüzde
p	:Anlamlılık Düzeyi
Sd	:Serbestlik Derecesi
S	:Standart Sapma

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM AKADEMİK RİSK VE ÖZ-KAVRAM ALGILARININ İNCELENMESİ

Bengü GÜZEL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman. Doç. Dr. Dilber POLAT

İnsanlık tarihi kadar eski olan rekabet, globalleşen Dünya ile baş döndürücü bir hal almış, ülke kalkınmışlığında önemli bir dinamik olan eğitim bileşeni her zamankinden daha önemli bir hale gelmiştir. Geçtiğimiz yüzyıla kadar her ülke sadece kendi eğitim sistemi, kendi teknoloji ve kendi fen gelişimleri ile meşgulken ve birbirini dolaylı yollardan etkilerken günümüzde gerçekleştirilen uluslararası geniş çaplı sınavlar ile ülkeler arasındaki bu şeffaf rekabet bir meydan okumaya dönüşmüştür. Ülkemizin daha fazla zaman kaybetmeden üretim, ekonomi, teknoloji, bilim ve fen gibi alanlarda atılım yapabilmesi değişen dünya düzenine ayak uydurabilmesinin yolu nitelikli bir fen eğitiminden geçmektedir. Okullarda verilen eğitimlerde öncelikle öğrenciyi derinlemesine tanımak, onun eğitim ihtiyaçlarının dizaynında yol gösterici olacak, sonraki aşamada bireyin kendini tanıması ve olumlu benlik algısı içinde olması kısa vadede eğitim kalitesine, uzun vadede ise ülke kalkınmışlığına fayda sağlayacaktır. Bu düşünce ile yola çıkılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutum, akademik risk algısı ve öz-kavram bir başka deyişle öz-benlik algısı durumlarının incelenmesi varsa bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya konulan araştırma problem ve alt problemlerine yanıt aramak için Evrekli (2015) tarafından geliştirilen “Fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği”; Clifford (1991)

tarafından geliştirilen ve Korkmaz (2002) tarafında Türkçeye uyarlanan “Akademik risk alma ölçeği” ile “kendim hakkında düşüncelerim” adı ile anılan 80 maddelik Piers-Harris’ in (1964) geliştirdiği ve Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Çocuklarda öz-kavram ölçeği” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak söz konusu durum ve davranışları etkilediği düşünülen bazı maddeler ve diğer demografik özellikleri içeren “katılımcı profili” aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma Kırşehir ilinde merkezi sınavlarda en başarılı olan iki ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarında okumakta olan 400 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma niceliksel tarama modeli kategorilerinden biri olan kesitsel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket proramı ile analiz edilmiş, demorafik özelliklerin dağılımını saptamak amacıyla analizde betimleyici istatistik, fark testleri için ilişkisiz ölçümlerde t-Testi ve varyans analizi (ANOVA) ile değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fene ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelendiğinde gerek tutum puanı gerekse doyum- mutluluk ve kaygı alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemesine karşın matematiksel olarak erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Okullara göre akademik risk alma ve öz-kavram puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken okullara göre fen tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Akademik Risk ile Fene ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle fene ilişkin tutumları yüksek olan öğrenciler, deney ve gözlem yapmak, fikir ileri sürmek, fikrini kararlı bir şekilde savunmak ve insitiyatif almak gibi risk gerektiren durumlarda fene ilişkin tutumu düşük olan öğrencilere oranlara daha yüksek risk almaktadırlar.

Öğretim programında yer alan duyuşsal beceriler arasına ders odaklı risk alma davranışlarının da alınmasının öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuklara ve ailelerine yapılacak psikolojik rehberlik, çocukların daha güvenli, girişken, eğitiminden gerekli faydayı alabilen, öz-kavramları yüksek bireyler olmasını sağlayabilir.

Haziran 2019, 157 sayfa

Anahtar kelimeler. Fen Tutumu, Öz-Kavram, Akademik Risk

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION of ATTITUDES, ACADEMIC RISK TAKING AND SELF- CONCEPT PERCEPTIONS of SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS SCIENCE LESSON

Bengü GÜZEL

Kirsehir Ahi Evran University

Graduate School of Natural and Applied Sciences

Department of Mathematics and Science Education

Advisor. Assoc. Dr. Dilber POLAT

The competition, which is as old as human history, has become a turning point in the globalizing world and the educational component, which is an important dynamic in the country's development, has become more important than ever. Until the last century, each country has become a transparent competition between countries with its own education system, its own technology and its own science development, and with today's international wide-ranging examinations, which affect each other indirectly, has become a challenge. The way that our country can make a leap in the fields of production, economy, technology, science and science without losing any time is to keep pace with the changing world order. First of all, to get to know the student in depth in the education given in schools, will guide the design of his educational needs, in the next stage of the individual to recognize himself and positive self-perception of the quality of education in the short term, the country's development in the long term will benefit. In this study, it was aimed to determine the relationship between these variables, if any, between the attitudes, perceptions of academic risk and self-concept of the students of Secondary School regarding the Fen. The attitude scale for the science course developed by Evrekli (2015) in

order to search for answers to the research problems and their sub-problems.”; The “academic risk taking scale” developed by Clifford (1991) and adapted to Turkish by Korkmaz (2002) and “self-concept scale in children” developed by Piers-Harris (1964) and adapted to Turkish by Öner (1996). In addition, data collected through the “opt-in profile”, which includes certain substances and other demographic features that are thought to affect the situation and behavior in question. Research Center in Kırşehir province, the most successful test of the two middle school's 5., 6. 7 and 8. It took place with the participation of 400 students in their classes. The research was carried out with a cross-sectional research pattern, one of the quantitative screening model categories. The data obtained from the study were analysed using SPSS package program, and descriptive statistics were used to test the relationship between the t-TT and variance analysis (Anova) and the variables for descriptive statistics, and the correlation analysis was used to test the relationship between the t-TT and variance analysis (Anova). As a result of the study, the attitude scores of male students were found to be higher than female students, although there was no statistically significant difference between the attitude scores and the saturation - happiness and anxiety subscales. There was no significant difference between the academic risk taking and the self-concept scores according to the schools, whereas there was a significant difference between the science attitudes compared to the schools. There was a significant difference between the student's attitude scores and the average scores according to the classes studied. According to the results obtained, there is a positive significant relationship between academic risk and science attitude scores. In other words, students who have high attitudes towards science take higher risk than students who have low attitude towards science take higher risk than students who have low attitude towards science in situations that require risk such as making experiments and observations, suggesting ideas decisively defending and taking initiative. It is thought that taking lesson-oriented risk behaviours among sensory skills in the curriculum will contribute to the development of the students. psychological assistance to children and their families can make children safer, more comfortable, more self-conscious individuals who can take the necessary benefit from their education.

June 2019, 157 pages

Key Words: Science Attitude, Self- Concept, Academic Risk

1.GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya koşullarında bilim ve teknolojiye yönelik gereksinim her geçen gün artmakta olup bu kapsamda bireylere verilen fen eğitimi son derece önem arz etmektedir (Soylu, 1984). Günümüz dünyasında insanların bilim ve teknolojiye bakış açıları her geçen gün giderek farklılık kazanmaktadır. Bu kapsamda fen ve teknoloji kavramları insanların yaşamlarını idame ettirme hususunda önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Bu nedenle özellikle temel eğitimden itibaren okullarda var olan fen ve teknoloji eğitimi gerek eğitim gerekse gündelik hayatta büyük önem arz etmektedir.

Eğitim kavramı kasıtlı kültürleme süreci dahilinde gelişen uygulamalı bir bilim alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple eğitime dair problemlere teorik uygulamalar ile değil pratik uygulamalar ile yani problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak doğru bir tutumdur (Demirel, 2000).

Değişen ve gelişen toplumların en temel gelişim kaynağı eğitimidir. Eğitim kavramı, birçok düşünürce göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; *“Bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur.”* şeklinde tanımlanırken (Yeşilyaprak, 2005) Ertürk (1972)’ e göre ise eğitim, *“bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Ertürk’ ün tanımında yer alan istendik değişim meydana getirme” eğitimin en temel koşuludur.”* Bu da ancak programlar yoluyla yapılabilir.

Demirel (2003)’e göre ise *“Eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme anlamında kullanılmakta ve bu anlamda okul içi ve okul dışı her türlü etkinliği içine almaktadır”.*

Fen bilimi fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamayı ve açıklamayı hedefleyen bir bilim dalı olarak nitelendirilmektedir. Teknoloji kavramı ise insanların istek ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla geliştirdiği sistemin içerisinde yer alan, araçlar ve yapıların yer aldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlar eşliğinde fen ve teknoloji kavramını birbirinden ayıran en önemli fark, fenin amacının doğal dünyayı anlayarak açıklamaya

çalışması; teknolojinin amacının ise insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal dünyada değişiklikler yapması olarak ifade edilebilir (MEB, 2017).

fen ve teknoloji konuları ile ilk defa ilköğretim okullarında karşılaşırlar. İlköğretim okullarının, bilgi kazandırmanın yanı sıra fen bilimlerine karşı merak uyandırmak, öğrencilerde olumlu tutum kazandırmak ve fen bilimlerini sevdirmek gibi önemli amaçları vardır (İsrael, 2007). Fen bilimlerini için kazandırılan olumlu tutum bireyin tüm hayatına etki edecek ve yaşam becerilerini kuvvetlendirecektir.

Ajzen ve Diğerleri, 1980 tarafından Tutum, “*çeşitli uyaranlarla karşılaşıldığında verilecek tepkiye bir hazırlık durumu ya da bir başka anlatımla tepki eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tutumlar bir defa şekillendiğinde çok dirençlidir ve değiştirmek çok zordur*” şeklinde tanımlanmıştır.

Fen bilimlerine yönelik tutum, temel manada fenne ilişkin özel olarak tasarlanmış fen bilmine veya faaliyetlerine bilimsel araştırma yöntemlerine bu alandaki eğitim uzmanlarına, fene dair hazırlanan kitapları okumaya, fenin toplumsal yaşama etkisine, fen öğretimi ile ilgili, unsurlara yer veren bir yaklaşım biçimidir (Baysarı, 2007).

Öz-kavram, kişiye özgü ve bireysel özellik göstermektedir. Öz-kavram yalnız kişinin kendisini ayrı bir varlık olarak kavramasından değil, aynı zamanda isteklerde bulunan ve üstelik bu yönde eyleme geçme niteliğine sahip bir varlık olarak tanınması ile biçimlenir (Jersild, 1979).

Akademik risk alma davranış en genel manada öğrencilerin öğrenme durumlarına ve güçlüklerle mücadele etmedeki cesaretini ve istekliliğini/ isteksizliğini kavramları tanımlanmaktadır. Bu kapsamda özellikle başta psikologlar ve eğitimciler olmak üzere akademik risk alma davranışının öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırdığı yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Akademik risk alma davranışları genel manada başarısızlıktan sonra yeniden başarıma isteği, başarısızlıktan sonra tepkisiz kalma, vb. davranışlardır. Bunlar üç ana başlık altında toplanacak olursa şu şekilde ifade edilmektedir. Başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma eğilimini yansıtan davranışlar, zor işlemleri tercih etme eğilimini yansıtan davranışlar, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimini yansıtan davranışlar (Korkmaz, 2002).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin fene ilişkin tutumları, öz-kavram ve akademik risk alma durumları ile söz konusu durumları oluşturan kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmaya konu olan kavramlardan biri olan “tutum”, çeşitli uyaranlarla karşılaştığında verilecek tepkiye bir hazırlık durumu ya da bir başka anlatımla tepki eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tutumlar bir defa şekillendiğinde çok dirençlidir ve değiştirmek çok zordur (Ajzen ve Diğerleri, 1980). Bir öğrenci günümüz toplumuna uyum istiyorsa, öz benlik algısı ve akademik risk alma konusunda cesaretli olmalıdır. Bu çalışma Fene ilişkin tutum, Akademik risk ve öz-kavram algılarının araştırılması, bu konularda öğrencilerin derinlemesine tanınması için yol göstericiliği, özellikle fen eğitiminde öz kavrama ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olması özellikleriyle bu çalışmayı benzer çalışmalardan ayırmakta söz konusu yönleri ile yazın alana katkı sağlayacağı ve sonraki araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Durumu

Fen eğitimi bilime dayalı araştırmacı, gözlemleyen, risk ve inisiyatif alabilen, benlik algısı yüksek, deney ve analiz sonuçlarını yorumlayan ve hipotez kuran öğrenciler yetiştirmeyi amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi için fen ile ilgili tutum, değer, anlayış ve bilgilere sahip nesiller yetiştirmek gerekmektedir. Okul yıllarının en erken dönemlerinden itibaren fene ilişkin olumlu tutum geliştirici, fen başarısını arttırıcı önlemler alınmasıyla gelişen teknolojiye uyum sağlayan bireyler yetiştirilebilir. Söz konusu bireyler bilimsel prensipleri kullanabilir, toplumu etkileyen bilimsel konularda tartışmalara katılabilir, karar verebilir ve toplumun gelişimine katkı sağlayabilir. Son yıllarda fen eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte, öğrencilerin fen başarısı ve fene ilişkin tutumları ile ilgili araştırmaların sayısı da artmıştır. Temel eğitimin en alt kademesinden itibaren fene ilişkin tutumun olumlu olarak devam etmesi başarıyı artıracak ve bu başarı ise çocuğun kendi hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu durum akademik anlamda risk alabilen, zıt fikirleri savunabilen, öğrenme hayatında ve gündelik yaşamda aktif rol oynayan bireyler yetişmesine katkı sunacaktır. Bu fikirle yola çıkılan bu

araştırmada yazın alan incelendiğinde fene ilişkin tutumla ilgili çok sayıda, akademik risk ile ilgili bir miktar ve genellikle lise ve üstü eğitim düzeylerinde, öz-kavram ile ilgili ise fen alanında yok denecek kadar az sayıda çalışmanın olması bu çalışmanın çalışılması fikrinde ilk kıvılcımı oluşmuştur. Yazın alan incelemelerinde tutumun fende, riskin ekonomi ve bazı meslek alanlarında, öz-kavramın ise daha çok psikolojik danışma ve rehberlik gibi alanlarda yaygın olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bu çalışmada her üç kavramın ortaokul ğrencilerinde hangi davranışlara dönüştüğüne ilişkin bir fikir edinmek ve araştırmaya konu olan söz konusu kavramlar arasında olası ilişkilerin ortaya konulmasının yazın alana katkı sağlayacağı düşüncesi ile bir bu çalışma desenlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma amacı ve modeli doğrultusunda geliştirilen araştırma alt problemleri aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan ortaokul ğrencilerinin;

1. Demografik zelliklerinin dağılımını nasıldır?
2. Risk algısı ve alt boyutlarına ilişkin puanları cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Fen'e ilişkin tutum ve alt boyutları puanları cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. z-Kavramve alt boyutlarına ait ortalama puanlar arasında cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya yönelik tespit edilen varsayımlar aşağıdaki gibidir;

- Araştırmada başvurulan kaynakların araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
- 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ğrencilerinin ölçekte yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları ve verdikleri cevapların doğru ve güvenilir olduğu,

- Ölçek uygulamasında belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmada uygulamaya konu olan evrenin tamamına ulaşarak uygulama yapılması zaman, insan gücü ve maddi olanak gerektirdiğinden dolayı bazı sınırlılıklar belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 yılında, Kırşehir il genelindeki tüm İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin fen tutumlarının öz-kavram ve akademik risk alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek adına ölçek uygulanmasının yukarıda belirttiğimiz nedenlerden dolayı imkânsız olduğundan dolayı araştırmada Kırşehir il Merkezinde bulunan Ortaokullarda eğitim gören 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerin görüşlerine göre hedeflenen sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmada karşılaşılan başka bir sınırlılık ise ölçek uygulamasına katılmak istemeyen öğrencilerin olmasıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze değin bu süre zarfı içerisinde “eğitimin”, insanın doğduğu andan ölümüne değin olan süre dâhilinde başta toplumsal, ideolojik ve ekonomik pek çok işlevinin olduğu kuşkusuz bir gerçektir. Ayrıca bir toplumsallaşma aracı olan eğitimin önemi ve işlevi değerlendirilecek olursa özellikle 1700’lü yılların ilk yarısında gerçekleşen Birinci Sanayi Devriminin ardından değışen ve gelişen dünya koşullarında ciddi manada farklılaşmanın gözlemlendiğı, tabi olarak tüm bu farklılaşmanın da, eğitim dâhilinde birçok değışikliğı beraberinde getirdiğı bilinmektedir.

Bu bağlamda, bahsi geçen değışikliklerin kavranabilmesi için eğitim kavramına öncelikle Durkheim tarafından 2006 yılında ortaya konulan mekanik ve organik dayanışma kavramları üzerinden bakmak oldukça önemlidir. Şöyle ki; eğitim durağan bir kavram olmadığına, içinde bulunulan koşullardan mutlak surette etkilendiğine göre modern toplumun oluşum sürecinde de olmazsa olmaz yerini koruyacaktır.

Eğitim kelimesi kavramsal manada değerlendirilecek olursa “eğitim” in Latince kökeninin “educare” kelimesinden geldiğı ve bu kelime kökeninin mana olarak “bir şeye doğru götürmek, beslemek, yetiştirmek gibi anlamlara geldiğı bilinmektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bir değerlendirme yapılacak olursa, eylemin aktif ve pasif roller dâhilinde gerçekleştirildiğı başka bir deyişle, bir eğiten ile bir eğitilenin kesinlikle yer alması, her iki öznenin de karşılıklı etkileşiminin bulunması gerekliliğı söz konusudur. (Özsoy, 2007).

Eğitim kavramı bireyleri günümüzde var olan toplum yapısı dahilinde huzur ortamında ortamda yaşam vaad ederken öte yandan bilimsel düşünme yeterliliğı kazanmış öğrencilerin eğitimini hedefleyen programlı öğretim unsurlarını kapsamaktadır. Bu kapsamda Eğitimde gelişen yenilikler neticesinde yeni programlar şekillenmektedir. Bilim ve teknolojiye oluşan hızlı gelişmelerin sonucunda, bir kısım bilimsel bilgilerin zamanla anlamını kaybettiğı ve yeni bilgilerin önemli hale geldiğı görülmektedir. (Bıkmaz, 2001).

Eğitim kavramı, başta akademik platformlar olmak üzere farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu bağlamda çağdaş bilimsel anlayış dâhilinde eğitim kavramı. “*Bireyin bedensel,*

duygusal, dūşūnsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun Őekilde geliŐmesi oluŐumudur.” Őeklinde tanımlanmıŐtır (YeŐilyaparak, 2005).

Ertürk (1972)’ e gōre eğitim. *“Bireyin davranıŐlarında kendi yaŐantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik deĐiŐim meydana getirme sūreci olarak karŐımıza çıkmaktadır; tanımında yer alan “istendik deĐiŐim meydana getirme” eğitimin en temel koŐuludur.*

ilenti (1988)’ye gōre EĐitim. *“Bireyin davranıŐlarında kendi yaŐantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik deĐiŐiklikler meydana getirme sūrecidir”.*

Başaran (1996)’a gōre ise. *“EĞitim bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi insanlarla bir arada yaŐaması için gerekli kuralları oluşturma ve ŐĐretme iŐlevini yapar.*

Özkanpınar (2000)’a gōre EĞitim. *“Ferdin idraklerinde, kavrayıŐında, zihniyetinde, tutum ve değerlerinde, kabiliyet ve maharetlerinde bir gelişme ve değişme meydana gelmesidir”*

Demirel (2003)’e gōre ise *“EĐitim ŐĐrencilerin yaŐantılarını dūzenleme anlamında kullanılmakta ve bu anlamda okul içi ve okul dıŐı her tūrlū etkinliĐi içine almaktadır”.*

Durkheim’ (2006) e gōre ise. *“Modern toplumda eĐitim için farklı tanımlar yer alsa da, sosyolojik baĐlamda eĐitim, toplumsal hayata henūz hazır olmayanlara, yetiŐkin kuŐaklar tarafından uygulanan bir etkidir”*

EĐitim kavramı genel manada deĐerlendirilecek olursa hem bireyler olarak yūksel bir yaŐam dūzeyi elde etmemizin baŐlıca yolu, hem toplum olarak geliŐme ve ilerlemenin, ileri ūlkeler arasında yer almanın baŐlıca yolu olmakla birlikte ūlkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaŐamı gerçekleŐtirmenin temel bir yolu olarak nitelendirilmektedir (Őnal, 1999).

EĐitimle ilgili būtūn planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaŐmak ve belirli iŐlevleri gerçekleŐtirmek içindir. Milletlerin eĐitim sistemlerinde dayandırdıkları bir eĐitim felsefesi ve bu felsefeye uygun olarak yetiŐtirilmek istenen bir birey modeli bulunmaktadır. Farklı eĐitim felsefeleri, eĐitimde amaç, içerik, sūre, yōntem, ortam gibi konularda farklı noktalara vurgu yapar ve eĐitimin amaç ve iŐlevleri sōz konusu eĐitim felsefesinin içinde yer alır (ŐiŐman, 2007).

Eğitimi bir insanın kendine, ailesine, çevresine, vatanına daha faydalı olacağı açıktır. Özetle eğitimin esas amacı bireyin kendisine, ailesine, vatanına, doğaya daha sorumlu daha duyarlı bireyler yetiştirmesidir (Başaran, 1988).

2.1. Eğitim Programı ve öğeleri

Öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme süreci program geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kıroğlu, 1995). Başka bir ifade ile program geliştirme, ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesi ve kazandırılmasını, öğrenme yaşantılarının etkililiğini yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek lme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir (Senemoğlu, 1998).

Eğitimi bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak kabul ettiğimize göre, hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığı ancak davranışların gözlemlenmesi, llmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır. Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranır. Bilen (2002) içeriği, ğretim programlarının dayandığı temel öğe ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçtüler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden sağlanan oluşumlar olarak tanımlamıştır.

Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli olan iki önemli unsur, seçilen içeriğin kendi içinde değer taşıması ve etkili bir Şekilde kullanılmasıdır. Öğrencilerde, bilişsel süreç becerilerinin geliştirilebilmesi, içeriği oluşturan bilginin geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmasına bağlıdır. Etkin bir Şekilde kullanılabilmesi ise mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına bağlıdır (Demirel, 2010).

Programın nc öğesi olan eğitim durumları ise “ğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı süreçtir” (Sönmez, 1986). Eğitim durumu planında konu alanı analizi, araç-gereç ve kaynakları ile ğretim yöntemini içerir. Bu üç öğe eğitim durumunun temelini oluşturur. Öğretim hizmetinin niteliğin oluşturan ipucu ve pekiştireç verme, ğrenci katılımını sağlama, geri bildirim ve düzeltme sağlama, konu, araç-gereç, kaynaklar ve öğretme yöntemleri ile gerçekleştirilir. Belirlenen hedef davranışlar öğrencilere, öğretme

yöntemi ile kazandırılmaktadır. Her durum için uygulanabilecek farklı yöntemler vardır. Hedefler, konu alanı, öğrenciler ve öğretmen değıştikçe yöntemin biçimi ve kapsamında değışecektir (Bilen, 1990).

Öğrenme kuramlarının tamamı farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye dair tüm problemleri aynı güçte açıklama ve çözme etkisinde değildir. Bu nedenle öğretme-öğrenme süreci düzenlenirken, kazandırılacak davranışların türüne ve öğrencilerin özelliklerine göre, çeşitli kuramların dikkate alınması gerekmektedir (Senemoğlu, 1997).

Programın en son ögesi olan değerlendirme ise “hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci”dir (Ertürk, 1997). Program esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemlerinde ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir. Değerlendirme süreci bu bağlamda eğitimcilere yardımcı olurken, bir taraftan da sistemin kendi kendini onarmasına ve geliştirmesine yardımcı olur. Değerlendirme program başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini belirlemek, program sırasında öğrencilerin öğrenme eksikliğini belirleyerek gidermek ve programın sonunda ise öğrencilerin hedeflere ulaşma seviyesini belirlemek için uygulanır (Karataş, 2007).

Değerlendirme sonucu elde edilen bu bulgular, 8 öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998).

Programı oluşturan tüm öğeler arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu nedenle bir öğede meydana gelen aksaklık diğer öğeleri de etkiler. Bu nedenle programla ilgili bir karar alınırken tüm öğelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1998).

2.2. Fen ve Teknoloji Eğitimi

2018 yılında Fen ve Teknoloji Dersine ilişkin yapılan müfredat güncellenmesinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından şu şekilde ifade edilmiştir. *“bütüncül bir bakış açısı benimsenmiş; genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi esas*

alınmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen; teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenirken öğrenci; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenir. Bu süreçte, fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenir. Bu bağlamda öğretmenlerin rolü öğrencilere fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleştirilmesi için rehberlik yaparak öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmaktır.” (MEB, 2018).

Eğitim ve öğretimin öneminin daha iyi kavrandığı günümüz toplumlarında toplumsal beklentilerin ve eğitim sisteminin amacına ulaşması, insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına bağlıdır. Toplumların gelişmesinde insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması temel güç haline gelmiştir (İçmenoğlu ve Diğerleri 2012).

Bilginin katlanarak arttığı, teknolojik gelişmelerin hayatımızın hemen hemen her alanına yansıdığı günümüzde, bireylerin bu bilgileri edinmelerinde Fen Bilimleri derslerinin önemi büyüktür. Yaparak ve yaşayarak kavrandığı bilinen gerçekler, prensipler ve kavramlardan meydana gelmiş Fen Bilimleri Derslerine tüm bireylerin ihtiyacı vardır (Kahyaoğlu, 2009).

Teknoloji nesnelerin, aletlerin, eşyaların yapımında “nasıl”ı bilme ile ilgilidir. Fen ve teknoloji arasındaki ilişki yüzyıllar boyunca değişmiştir. Önceleri, birisi doğayı açıklamak diğeri doğayı değiştirmek için iki ayrı alan olarak başlamıştır. Teknik uygulayıcılar, doğanın ve makinelerin isteklerini yerine getirmek için matematiksel araçların ve bilimsel bulguların daha çok kullanılması gerektiğini anladığında, bilim adamları doğayla ilgili çalışmalarında ilerlemek için, teknik araçları daha çok kullanmaya başladığında, fen, teknoloji birlikte anılmaya başlanmıştır (Kranzberg, 1991).

En genel manada Fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya hedefleyen bilim dalına fen ismi verilmiş olup tanımsal anlamada Teknoloji kelimesi ise insanların beklenti ve ihtiyaçlarını gidermek adına araçlar, yapılar veya sistemlerin geliştirildiği ve bu unsurların değiştirildiği bir sürecin adlandırılması olarak nitelendirilir. İnsanlık adına büyük önem taşıyan bu iki önemli kavramı birbirinden ayıran en önemli özellik fen bilimi doğal dünyayı anlayarak açıklamaya çalışırken teknolojinin ise insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal dünyada değişikliklerin yapılması hedeflemektedir. Bu

kapsamda 2018 yılında fen dersine ilişkin belirlenen yeni müfredat kapsamında deney ve gözlemin yanı sıra mühendisliğe ilişkin öğelerde fen ve teknoloji dersi kapsamında uygulanması hususunda önemli adımlar atılmıştır (MEB, 2018).

Fen ve teknoloji eğitimi genel manada öğrenciler tarafından anlaşılması, diğer derslere nazaran nispeten daha zordur. Ülkemiz genelinde farklı illerde uygulanan ölçeklerde öğrencilerin anlamakta en fazla zorlandıkları ve başarısız oldukları derslerin başında fen bilgisi gelmektedir (Bakaç, 2003). Fen öğrenmek için öğrenci birçok düşünme sistemini aktif kullanması gerekmektedir fenin bu kompleks tabiatı öğrenciler açısından zor bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir.

Değişen ve gelişen dünya koşullarında ortaya çıkan ihtiyaçlar neticesinde insanların doğayı anlama ve keşfetme gayreti sonucunda fen ve teknoloji alanları insanların ihtiyaçlarını tespit ve gidermeyi hedeflemiştir. Tüm bunlardan fen ve teknoloji eğitimi şekillenmiştir. Vessel (1966)'e göre insanlar fen eğitimine şu nedenlerden dolayı ihtiyaç duymaktadır.

- Geleceğin meslekleri, giderek daha fazla bilimsel bilgi ve becerileri gerektirecektir,
- Bilimsel araştırma, önemi ve büyüklüğü nedeniyle giderek daha pahalı olmaktadır, Fen eğitimi, bireylere sunulan bir olayı değerlendirmelerine, seçmelerine olanak tanıyacak düşünme süreçleri ve deneyimleri sağlamalıdır,
- İnsanların batıl inançları, korkuları, olayların ve sebeplerinin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır.
- Bireyler, bilim adamlarının nasıl çalıştıklarıyla ilgili olarak bilgi sahibi olmalıdırlar,
- Bilimsel yasalar, ulusal ya da uluslararası sınır tanımaz ve evrensel bir anlayışa temel olacak şekilde oluşur,
- Fen eğitimi, ayrıca insanlara biyolojik, fiziksel ya da estetik özellikleri tanımalarına fırsat vermelidir. Kişilerin bilgiye kendisinin ulaşabilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesi ve ihtiyaçlarını giderme aşamasında öğrendiklerini uygulamaya koyması günümüz eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak fen öğretimi şekillendirilmektedir.

Eğitim sistemi dahilinde öğrenciler, sistemli bir şekilde düzenlenmiş olan fen ve teknoloji konuları ile ilk defa ilköğretim okullarında karşılaşılır. İlköğretim okullarının, bilgi kazandırmanın yanı sıra fen bilimlerine karşı merak uyandırmak, öğrencilerde olumlu

tutum kazandırmak ve fen bilimlerini sevdirmek gibi önemli amaçları vardır (İsrael, 2007). Bilginin kolay erişilebilir olduğu günümüzde, fen eğitiminin temel hedefi öğrencilere var olan bilgileri aktarmaktan ziyade bilgiye hangi yöntemleri kullanarak ulaşacaklarını öğretmek olmalıdır. (Kaptan ve Diğerleri, 1999).

2.2.1. Fen ve Teknoloji Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi görüşlerini rahatça açıklayabilecekleri demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesine, muhakeme ve iletişim becerilerini Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacak olup bu kapsamda son dönemde alınan radikal değişiklik ile birlikte öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmeleri adına bilgiyi araştırarak öğrenmelerinin yanısıra iş birlikçi bir yaklaşım kapsamında edinilen bilgiyi sorgulamaları sağlanarak etkin bir öğrenme ve öğretme süreci sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Günümüzde eğitim alanında yapılan çalışmalar doğrultusunda fen eğitiminde öğrencilerin fen eğitimine ilişkin öğrenme süreçleri ve bu süreç dahilinde bilimsel verilere ulaşmak adına izledikleri metotun Fen'i öğrenmeyi etkilediği bilinen bir gerçektir. Fen ve teknoloji eğitiminde ise var olan mevcut kazanımların yanı sıra yeni kazanımların elde edilmesi ve fen ve teknoloji eğitimine ilişkin kazanımların elde edilmesinde yeni yaklaşımların benimsenmesi oldukça büyük öneme sahiptir. Bu bakımdan günümüz fen ve teknoloji programında öğrenci, öğrenme ortamında aktif hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Bu amaçlar ile öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılarak, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakalamakta ve bilimi daha etkili ve kalıcı olarak kavrayabilmektedir. Kişi bilgiyi uygulamaya dönüştürerek öğrendiği için bilgi, kolay unutulmamakta ve yaşama adapte edilebilmektedir. Bu da içinde bulunduğumuz teknoloji çağında önemli bir unsurdur.

Kaptan (1999)'a göre "Fen okur-yazarı bireyler yetiştirmekte amaç;

- Doğal dünyaya aşina olma ve onun hem çeşitliliğini hem de birliğini tanıma.
- Fen bilimlerinin anahtar kavramlarını ve ilkelerini anlama.

- Fen bilimlerini, matematiği ve teknolojiyi birbirine bağlayan bazı önemli bağlantılarının farkında olma.
- Fen bilimlerinin, matematiğin ve teknolojinin insan çabalarının ürünü olduğunu kavrama; bunun o alanlar için getirdiği gücü ve sınırlılıklarını tanıma.
- Bilimsel düşünme kapasitesine sahip olma.
- Fen bilgilerini ve bilimsel düşünme yollarını bireysel ve toplumsal amaçlar için kullanma” olarak sıralanabilir.

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında eğitim sisteminin amacı fen okur-yazarı bireyler yetiştirmektir bu kapsamda öğrencilerin keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı öğrenmeleri ve yine öğrencilerin öğrenmiş oldukları temel unsurları yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan bir eğitim modelinin öğrencilere sunulması etkin öğrenme süreci adına oldukça büyük önem arz etmektedir. Bahsi geçen bu süreç kapsamında öğrenme sürecinde öğrencileri motive eden en temel husus öğretmen faktörü olup öğretmen tarafından doğru yönlendirilen öğrenciler için etkin öğrenme süreci bakımından oldukça büyük önem arz etmektedir (MEB, 2018).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirir. Bu özellikler de öğrencilerin bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar ve bilimsel süreç becerileri kazanmalarını sağlar.

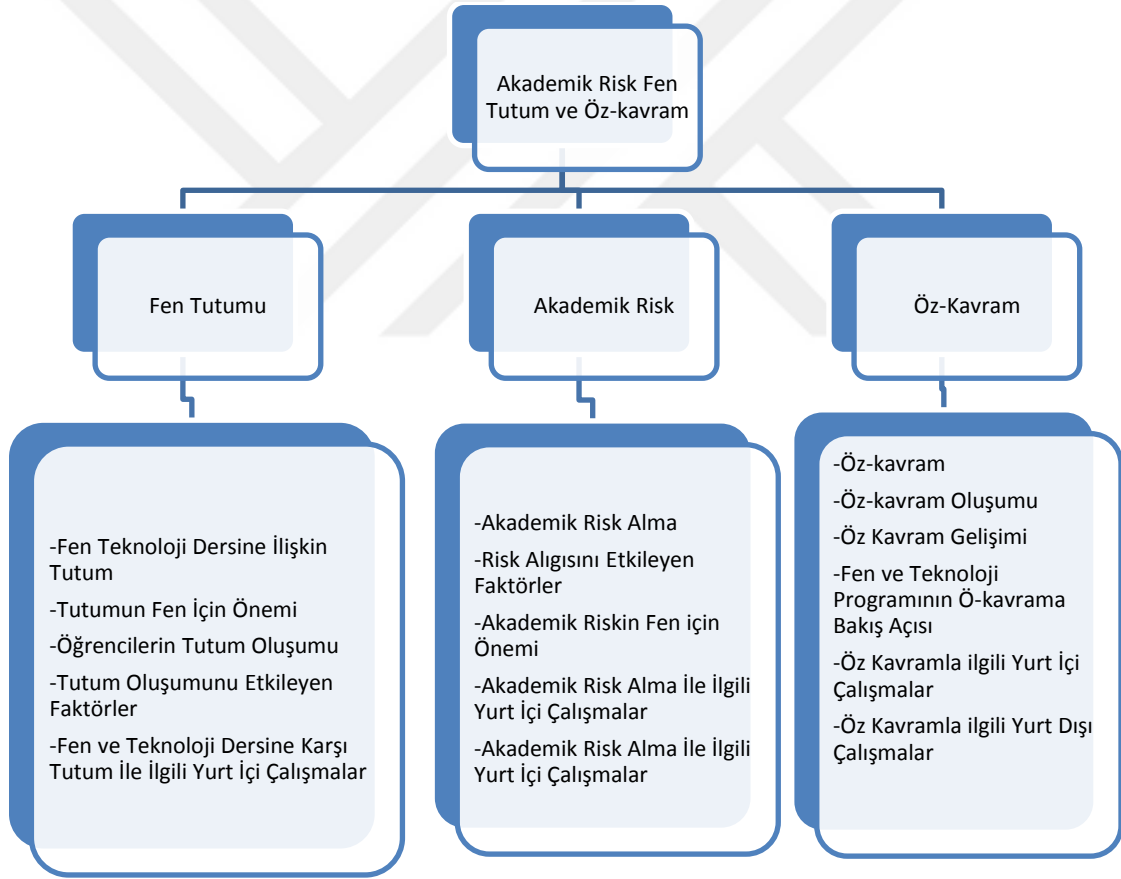
Nitelikli insan gücüne ihtiyacın her an arttığı ülkemizde 06-14 yaş grubu çocukların devam ettiği ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan ilköğretim kurumlarında fen bilgisi öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Fen Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersiyle birlikte, diğer derslerin gövdesini oluşturan bir mihver derstir. Uygulama ilkeleri bakımından Fen Bilgisi dersi tam anlamıyla bir yakın çevre dersidir. Bu hem çocuk hem de öğretmen açısından bir şanstır.

Akgün’e göre (2001) “toplum ve çevre kalkınmasının temeli atılan fen ve teknoloji dersi ile çocuklar, içinde yaşadıkları dünyayı bilimsel yönden inceleme fırsatı elde ederler. Çünkü hayata uyum sağlamaları, yaşadıkları dünyayı iyi tanımalarına bağlıdır. Çocuklar ilköğretim kurumlarında, çevrelerini bilimsel yöntemlerle inceleyerek olaylar karşısında objektif düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığı kazanırlar. Ayrıca fen ve teknoloji

dersi öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenip kabiliyetlerinin ortaya çıkmasını sağlayarak meslek seçimine de yardımcı olmaktadır.”

Fidan ve Baykul’a göre (1993) ,Çaycı’ya göre ise (2003) “fen ve teknoloji dersi bireyin hayatıyla yakından ilgili olduğu için, çevresini ve kendisini yeni tanıyan öğrencinin çevresiyle olumlu iletişim kurmasında önemli bir yer tutar. Fen ve teknoloji dersi, konularını hayatın kendisinden aldığı için öğrencinin kavramları öğrenip, kavramlar arasında anlamlı bağlar kurması gerekir.

Çalışmamıza konu olan akademik risk alma, fen tutumu ve öz-kavram konularının akışı diyagramda verilmiş



Şekil 2.1. Fen Tutum, Akademik Risk ve Öz-kavram Akış şeması

2.3. Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Tutum

Fen bilimlerine yönelik tutum, genel olarak fen alanına, özel olarak belirlenmiş bir fen konusuna veya aktivitesine, bilimsel araştırma metoduna, fen bilim insanlarına, fen konularıyla ilgili kitaplar okumaya, fen bilimlerinin ürünlerine, bulgularına dayalı teknolojik uygulamalara, fen bilimlerinin toplumla olan ilişkilerine, fen öğretimi ile ilgili, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir yaklaşımdır. (Serin, 2001).

Öğrencilerin fene ilişkin tutumları kapsamında etkin ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında öğrencilerin derse ilişkin sergilemiş oldukları davranışlar son derece büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda Fen dersi eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin kişisel gelişim süreçleri yanı sıra yaratıcılıklarını artıran temel bir ders olarak ilköğretim kapsamında öğrencilere yönelik düzenlenen bir müfredattan oluşmaktadır. Fene yönelik konulara ilgi ve merak uyandırılması ve bu konulara ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi, öğrencilerin bilişsel yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (MEB, 2018).

Ayrıca fen öğretim programlarının amaçlarından biri de öğrencilerin fen dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmektir. Ayrıca fen ve teknoloji dersine ilişkin ilgili müfredat kapsamında öğrencilerin fen öğretmenine ilişkin algılar, fen dersine yönelik kaygı, fenin değeri, fende özgüven, güdü, fenden zevk alma, akranların ve ailelerin fene yönelik tutumları, sınıf ortamı, fende başarı ve dersten kalma korkusu boyutlarından oluştuğu hususlar ise öğrenciler tarafından tutuma ilişkin sergilenen farklı bir boyuttur (Özbaş, 2017).

2.3.1. Tutumun Fen İçin Önemi

Fen eğitiminin amaçlarından biri öğrencilere fen bilimleri alanına ve fen bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar kazandırmaktır. Fene yönelik olumlu tutumun gelişmesi, fen öğretiminin bilişsel amaçları kadar önemli ve sıklıkla üzerinde düşünülen bir amaçtır (Akt.. Lewis, 2001).

Martin ve diğerleri öğrencilerin verimli öğrenme deneyimleri edinebilmeleri için fen öğretiminde üç önemli yön olduğunu ve bunlardan bir tanesinin de tutumların gelişmesi olduğunu belirtirler. Çünkü öğrencilerin fene karşı olan olumlu tutumları; konuları ve

aktiviteleri daha rahat anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacaktır fene yönelik tutumların fen eğitimcileri tarafından bu kadar önemli görülmesinin nedenlerini fen derslerine yönelik tutumun a) akademik başarı, b) bilimsel tutumları kazanma ve c) fen alanına yönelme etkileri şeklinde sıralanabileceğini belirtmektedir (Doğru ve Diğerleri, 2005).

Öğrencilerin günlük hayatta fen okur yazarı olması beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda fen projesi hakkında çalışma, güncel fen olaylarını takip etme, akademik sorunlara çözüm bulabilme gibi davranışlar sergilemesi gerekmektedir, öğrencinin fene yönelik tutumu olumlu olmadıkça bahsi geçen kazanımların gerçekleşmesi olası değildir.

2.3.2. Öğrenci Tutumlarının Oluşumu

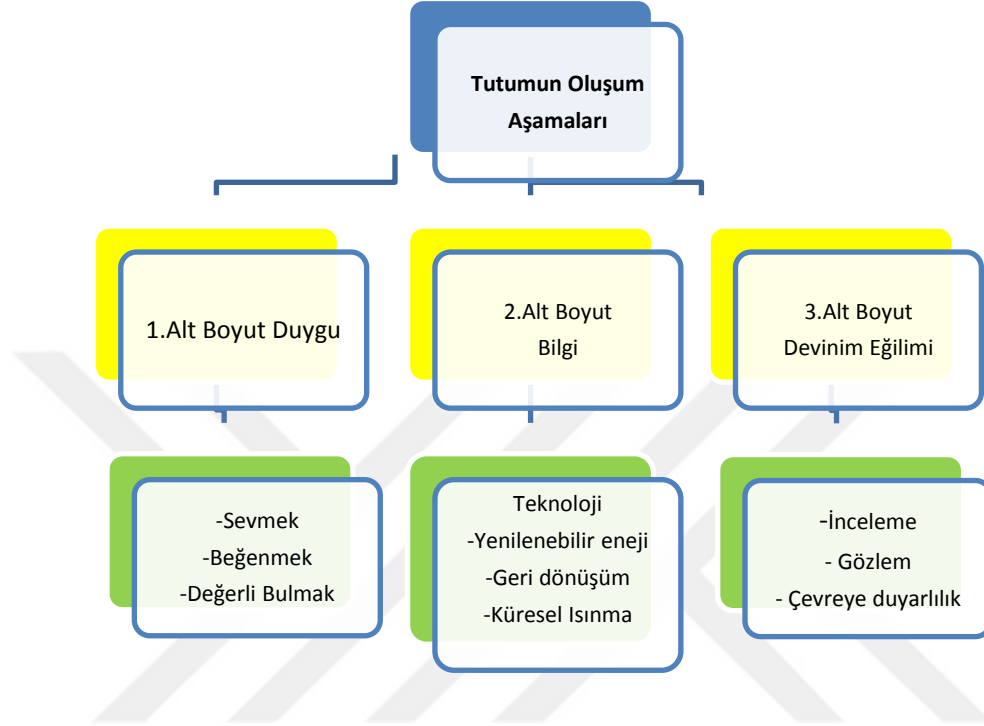
Öğrencilerin fen dersine karşı sergilemiş oldukları özelliklede olumlu tutumlar ve tutumlar kapsamında şekillenen konuları ve aktiviteler öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve başarısını artırılmaktadır. Öğrencilerin özelliklede fen dersi ve benzer dersler kategorisinde olan derslere yönelik tutumları erken yaşlarda şekillenmeye başladığı için, ilköğretim döneminin fene yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde önem arz etmektedir (Özbaş, 2017).

Kişinin bir şeye karşı ilgi duymasını sağlayan merak gibi özellikleri kapsayan ve öğrenme tarzını etkileyen bir olgudur. Tutum öncelikle davranış, dolaylı olarak da öğrenemeyi etkilediği düşünülmektedir. Öğrenme üzerinde önemli etkiye sahip olan tutumların olumlu yöne çevrilmesi, öğrencilerin okulda başarılı olması ile gerçekleştirilebilir (Altınok, 2003).

Tutum üç boyutludur. Tutumun birinci boyutu duygu ile alakalıdır. Bu kapsamda İnsanın tutumunun meydana gelmesinde bilişsel gelişim süreci söz konusudur. Ancak tutum genellikle duygusal bir sürecin ürünüdür. Bu sebeple insanın tutuma ilişkin hususları kabul etmemesi duygular ile alakalıdır. Tutumun ikinci boyutu bilgi kavramı ile alakalıdır. İnsan, bilgisi sahibi olmadığı tutum ve tutumla ilgili nesnel varlıklara ilgi duymaz. Bilgi, öğrencilerin tutuma ilişkin inançlarının artmasını sağlar. Eğer insan, bilmediği ya da yalınkat bilgisi olan bir tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmiş ise, bu önyargıya dayanan bir tutumdur. Tutumun üçüncü boyutu devinim eğilimidir. Tutumun devinim eğilimi boyutu, insanın devimsel gelişimine dayanır. Devinim eğilimi

davranış değildir; davranış yapmaya hazırlık, yönelmek, istektir. Eğer insanın duygusu, bilgisi yeterli güce ulaşmış ise, devinim eğilimi davranışa dönüşebilir (Başaran, 2000).

Sözü edilen oluşum aşamaları görselleştirilerek Şekil 2.2’de ki diyagramda gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Öğrenci Tutumlarının Oluşum Aşamaları

2.3.3. Tutumların Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Fene yönelik tutumları etkileyen faktörlere ilişkin çeşitli çalışmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. Haladyna ve Shaughnessy fene yönelik tutumları, öğrenenin, öğrenme ortamının ve öğretmen özelliklerinin etkilediğini belirtmiştir (Lewis, 2001). Öğrencinin akademik başarısı, cinsiyeti, okulu, aile özellikleri ve öz kavram algısı fen tutumunu etkileyen öğrenci ile alakalı faktörlerdir. Eğiticinin yetkinliği, motivasyonu, okulun fiziki şartları gibi durumlar ise öğrencinin tutumunu etkileyen dış faktörlerdir.

Öğrencilerin fen dersine ilişkin tutumlarını etkileyen temel hususlardan olan öğrenme ortamı ve demografik değişkenler öğrenme süreci kapdamında karşımıza çıkan temel unsurlardır. Bu kapsama öğrencilerin tutumlarına etki eden unsurlar başta akademik platformlar olmak üzere eğitim konusunda birçok alanda değerlendirilmiş olup konu hakkında önemli araştırma faaliyetleri

yapılmıştır. Bu kapsam bahsi geçen konu ile alakalı olarak özellikle akademik platformlarda yapılan çalışmalar kapsamında Fene yönelik tutumları etkileyen faktörlere ilişkin çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler doğrultusunda konuya ilişkin farklı yada benzer görüşlere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ilgili çalışmalardan araştırmamıza yön veren bazı çalışmalara yer verilirken bazı çalışmalar ise fişleme yöntemi ile aktarılmıştır (Saraçoğlu ve Diğerleri, 2019).

Tablo 2.1. de öğrencilerin fen ve teknoloji dersine tutumları ile ilgi yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Davranışlarına Yönelik Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum					
No	Yazar/Yazarlar	Konu	Örneklem	Yıl	Yayın Türü
1	Alkan, A. (2006).	İlköğretim 1.kademede 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumları	Araştırma 832 öğrenci üzerinde 24 maddelik bir ölçek ile yapılmıştır	2006	Yüksek lisans
2	Baysarı, E. (2006).	İlköğretim 5.sınıf Canlılar ve Hayat ünitesinde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine etkisi	Araştırma 30 deney, 30 kontrol olmak üzere 60 öğrenci üzerinde yapılmış ve kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır	2007	Yüksek lisans
3	Külçe, C. (2005).	İlköğretim ikinci kademede öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin fen dersine yönelik tutumlarına etkisi	Araştırmada fen tutum ölçeği kullanılmıştır.	2005	Yükseklisans
4	Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009).	Çalışmada 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki	Araştırma 6. ve 7. sınıfta okuyan 389 öğrenci üzerinde yapılmıştır.	2009	Makale
5	Akbudak, Y. (2005)	İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumları	Araştırma toplam devlet okullarından ve özel okullardan 7.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.	2005	Yüksek lisans
6	Akyol, C. & Dikici, A. (2009).	Fen ve teknoloji dersinde şiiirle öğretim tekniğinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi	Araştırma 32 deney, 20 kontrol grubu öğrencisi üzerinde 6.sınıf "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinde şiiirle öğretim tekniği uygulanarak yapılmıştır.	2009	Makale

7	Bekar, S. (1996).	Laboratuar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi,	Çalışma İlköğretim Öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.	1996	Yüksek Lisans
8	Çakır, Ö. S., Şahin, T., Şahin, B. (2000).	İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü,	Çalışma İlköğretim Öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.	2000	Makale
9	Yalvaç, B., Sungur, S. (2000).	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuar Derslerine Karşı Tutumlarının incelenmesi	Çalışma Lisans Öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.	2000	Makale
11	Ebel, R. L. (1938).	Cinsiyete göre fen dersine karşı tutumlarının incelenmesi	Çalışma İlköğretim Öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir	1938	Makale
12	Craig ve Ayres	Öğretim stiline fene duyulan ilgiye etkisi	İngiltere’de ilköğretim 4. sınıfta okuyan 342 öğrenciye bir yıl arayla uyguladıkları araç-gereç, konu alanı ve meraklılık- ilgi testleri uygulanmıştır.	1998	Doktora
13	Versey, T (1990).	Öğrencilerin Fene Olan Tutumlarına Öğrenme Ortamının Etkisi	Hertfordshire fen grubunun, fene olan tutumları inceleyen araştırması feni kızlara sevdirmenin yollarını ele almıştır.	1990	Makale

2.3.4. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Alkan (2006), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 1. kademedeki 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 832 öğrenci üzerinde 24 maddelik bir ölçek ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları fakat ölçeğin alt boyutlarından birisi olan bilimsel bilginin doğasına yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ve fen notları iyi olan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Baysarı (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim 5.sınıf Canlılar ve Hayat ünitesinde geliştirdiği kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 30 deney, 30 kontrol olmak üzere 60 öğrenci üzerinde yapılmış ve kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında kavram karikatürlerinin fen

ve teknoloji dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında ve fene yönelik tutumlarında bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Külçe (2005), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin fen dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada fen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmeleri açısından fen dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu fakat öğrencilerin cinsiyetlerine, ailelerinin eğitim düzeyine ve mesleğine, annelerinin çalışıp çalışmamasına ve kendilerini sosyal açıdan değerlendirmelerine göre fen dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Azizoğlu ve Çetin (2009), tarafından yapılan çalışmada 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma 6. ve 7. sınıfta okuyan 389 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Tutum Ölçeği, Fen Motivasyon Ölçeği ve Öğrenme Stili Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda cinsiyetin 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği, ancak tutuma anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Altı ve yedinci sınıflar arasında motivasyon ve tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farklı öğrenme stillerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkların olduğu, ancak fen tutum düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Akbudak (2005) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırma toplam devlet okullarından ve özel okullardan 7.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada likert tipi ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda özel okul öğrencilerinin devlet okulunda okuyan öğrencilere kıyasla fen dersine ve fen dersinin öğretimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek ve kız öğrencilerin tutumları karşılaştırıldığında erkeklerin fen dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu; fakat kız ve erkek öğrencilerin fen dersinin öğretimine ilişkin tutumları arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

Akyol ve Dikici (2009), tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji dersinde şiirle öğretim tekniğinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına uygulanabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 32 deney, 20 kontrol grubu öğrencisi üzerinde 6.sınıf “Maddenin Tanecikli Yapısı” ünitesinde şiirle öğretim tekniği uygulanarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi ve fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda başarı testinden elde edilen veriler deney grubu lehine farklılık gösterirken tutum ölçeğinden elde edilen verilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bekar (1996), tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bildirilmiştir. Yapılan bu araştırma sonucuna göre de, deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin cinsiyetleri ile başarıları arasında deney ve kontrol grupları için $p>0.05$ değerine göre bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Fen tutumu ile fen başarısı arasında Pearson Correlation testine göre anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir (Çakır ve ve Diğerleri, 2000). Diğer taraftan konu ile ilgili yapılan ayrı bir çalışmada da laboratuvar çalışmalarına karşı öğrencilerin tutumları ile laboratuvar projeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır (Yalvaç ve Diğerleri, 2000). Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre de, öğrencilerin fen tutumları ile genel başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve başarılı öğrencilerin fen bilimlerindeki uygulamalara karşı daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

1997’de 1980’ den beri öğrencilerin fene olan ilgilerinin, değişip değişmediğini araştırmak için aynı çalışmanın tekrarı Dawson (2000) tarafından yapılmıştır. 1980’de araştırmaya 24 farklı okuldan, 400’ü erkek, 353’ü kız, toplam 753 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. 1997 deki araştırmaya 24 okulun 8’inden 92’si erkek, 111’i kız toplam 203 7. sınıf öğrencisi katılmıştır.

2.3.5. Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Aşağıda fen ve teknoloji dersine ilişkin tutum ile ilgili yurt dışı çalışmalar tablolastırılmış ve ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Ebel (1938) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre genel olarak erkeklerin fen dersine karşı tutumları kızlara göre biraz artmıştır. Bu bağlamda 1938 ’de biyolojiye ilgi fazladır ve yerküre bilimi ve fizik erkekler tarafından ilgi görmektedir. 1938 de en sevilen 15 konuda erkeklerde değişen fazla bir şey yokken, kızlarda bir miktar değişiklik vardır. Ancak genel manada bakıldığında ise 1938’de 1937’e göre fen konularına karşı olan ilgide ve toplam tutumda belirgin bir düşüş gözlenmiştir.

Craig ve Ayres (1998) İngiltere’de ilkökul 4. sınıfta okuyan 342 öğrenciye bir yıl arayla uyguladıkları araç–gereç, konu alanı ve meraklılık–ilgi testleri sonucunda özellikle öğretim stiline ilerdeki yıllarda fene duyulan ilgiyi etkilediğini görmüşlerdir. Kız öğrenciler ilerdeki yıllarda daha çok biyolojiye yönelirken, erkek öğrencilerin fizik ve kimyayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Versey (1990) konunun diğeri bir yönüne dikkat çekmekte ve öğrencilerin fene olan tutumlarında öğrenme ortamı gibi büyük etkilere sahip olan çevresel faktörlere daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hertfordshire fen grubunun, fene olan tutumları inceleyen araştırması feni kızlara sevdirmenin yollarını ele almıştır. Yeni aktif öğrenme yaklaşımının ve ilgili kapsamın; daha fazla öğrenciyi, hem kız hem de erkekleri, fenle ilgili hale getirdiği görüşüne ulaşmışlardır. Hertfordshire araştırmasının istatistiksel sonuçları, kurs materyaline gösterilen özenin öğrencilerin tutumlarını değiştirebildiğini göstermiştir. Suffolk “Co-ordinated Science” grubunun yaptığı çalışmanın istatistikleri de kız öğrencilerin dersleri aktif öğrenme yaklaşımıyla işlediklerinde fende “A” notları alma başarılarının arttığını göstermiştir.

2.4. Akademik Risk Alma

Risk alma davranışı, bireylerin sonuçlarını tahmin edemedikleri, daha önce üzerinde performans göstermedikleri ve alternatiflerden haberdar olmadıkları durumlarda tepkide veya tahminde bulunmaya isteklilik olarak tanımlanabilir. (Yaman ve Diğerleri, 2014).

Akademik başarının dolaylı ve direk olarak birçok faktörle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Duyuşsal özellikler de bu faktörlerden birisi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duuşsal faktörlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini olmak üzere bir çok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkileyebileceği düşünülmektedir (Timur, 2016).

Strum (1971) yaptığı tanımlamada Akademik risk almayı, zorlu ve aşına olunmayan akademik görevleri tercih etme olarak tanımlamaktadır. Akademik risk almayı, herhangi

bir konu ya da soru hakkında ortaya sunulan fikirlerin ve çözüm önerilerinin olumsuz neticelenme ihtimaline karşın yine de çekinmeden tahminlerde bulunabilmedir.”

Clifford (1991) ise akademik risk alma davranışını şu şekilde tanımlamıştır. “Güç İşlemleri Tercih Etme Eğilimi (GİTE)”, “Başarısızlık Sonrası Olumsuzluk Eğilimi (BSOE)” ve “Başarısızlık Sonrası Toparlanma Eğilimi (BSTE)” şeklindeki 3 boyuttan meydana gelen bir kavram olarak tanımladığı görülmektedir.”

İlhan ve Çetin’ne göre ise (2013) akademik risk alma davranışı, başka seçenekleri olduğu halde, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı başarısızlıklar hususunda ne kadar tolerans gösterebildiği ve başarısız olurum kaygısına rağmen zor olanı kolayca tercih edebilme yetkinliğine sahip olup olamama durumunu yansıtmaktadır. Akademik risk almanın yapılan tüm bu tanımlarına bakıldığında; cesaret, pes etmeme, korkulardan kurtulma ve farklı çözümler geliştirebilme başlıklarının akademik risk almayı tanımlama açısından çıkış noktası olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda; akademik risk alma davranışını, bireyin öğrenme ortamlarında zorluklarla baş edebilme cesareti, pes etmeden başarısızlıklar üzerine giderek onları alt edebilme istekliliği/isteksizliği ve problemlere eleştirilme kaygısı taşımadan farklı çözüm önerileri getirebilme yeterliliği şeklinde tanımlamak mümkündür.

Psikologlar ve eğitimciler akademik risk alma davranışının öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır. Akademik risk alma davranışları başarısızlıktan sonra yeniden başarıma isteği, başarısızlıktan sonra tepkisiz kalma, vb. davranışlardır. Bu doğrultuda;

- Başarısızlık sonrası olumsuz duygular geliştiren davranışlar
- Zor işlemleri tercih etme eğilimini yansıtan davranışlar
- Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimini yansıtan davranışlar bu başlık altında yer almaktadır (Korkmaz, 2002).

Bu doğrultuda akademik risk alma düzeyi yüksek olan öğrenciler; başarısızlık ihtimali olsa bile sınıf ortamındaki etkinliklere katılma konusuna istekli, problem çözme becerisine sahip, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara (House, 2002). Karşı direnç gösteren, öğrenme sürecinden zevk alan, öğrenme ortamında yüksek motivasyona sahip kolay kolay

öğrenilmiş çaresizlik hissine kapılmayan, sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmakta başarılı ve cesurca kararlar alabilen bireylerdir. (Kıran, 2005).

Akademik risk alma davranışını Gezer, İlhan ve Şahin (2014) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler odaklı, İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada ise matematik odaklı olarak incelenmiştir. İlhan ve Çetin (2013. 3), matematik ve diğer bilimler arasında yaklaşımsal, yapısal, zekaya yönelik farklılıklar ve öğrenme sürecindeki gereklilikleri açısından farklılıklar taşınmasından dolayı matematik odaklı akademik risk alma davranışının diğer alanlara yönelik akademik risk alma davranışından ayrı 25 değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüş ve çalışmalarında, matematik odaklı akademik risk alma ölçeği geliştirmişlerdir. Motivasyon, tutum, kaygı, özyeterlik vb. birçok duyuşsal özellikte olduğu gibi akademik risk alma davranışının da alan odaklı incelenmesi gerek öğrenci açısından gerekse öğretim süreçlerine vereceği katkıdan dolayı oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan akademik risk alma davranışlarının matematik odaklı olarak incelenmesinin öğretimi destekleyeceği, alana bu anlamda ışık tutacağı ve bu sayede öğrencinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının desteklenmesi konusunda yapılabilecekler hususunda da gerekli verileri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Literatürdeki akademik risk alma kavramına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Strum, 1971; Korkmaz, 2002; Çiftçi, 2006; Özyılmaz, 2009; Yıldız, 2012; Çetin, İlhan ve Diğerleri, 2014) çalışmaların çoğunda akademik risk alma davranışının eğitim öğretim sürecinin farklı boyutları için büyük önem arz ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışmalara bakıldığında, mevcut çalışmaların çoğunda akademik risk alma davranışının herhangi bir alana özgü olmadan genel olarak değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Fakat birbirinden farklı alanların kendine özgü doğasından dolayı, öğrenci için bir alanda akademik risk alma konusunda istekli oluşun bir başka alanda da istekli olmayı doğurmayacağı bir gerçektir.

2.4.1. Risk Alma Algısını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerkonu hakkında gerçekleştirilen araştırmalarda üzerinde durulan önemli hususlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli hususlardan biri Akademik Risk kavramıdır. Bu kapsamda Öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde başarısını olumsuz etkileyen

faktörler risk faktörleri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda konu ile ilgili en temel faktör öğrencilerin Sosyal ve ekonomik olarak karşı karşıya kaldıkları sorunlar ve sınırlılıklar öğrencilerin akademik olarak başarısız olmaları bakımından riski artıran en önemli hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine Risk altında olan çocuklar sürekli olarak düşük akademik performans sergilemekte, sosyal olarak okula adapte olmakta zorlanmakta ve genellikle de okulu bırakma veya okuldan atılma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır.

Riskin en önemli belirleyicisinden biri; duruma aşinalıktır. Daha az aşına olunan durumda, yeni alışılmamış durumlara göre daha fazla risk alma eğilimi belirlenebilir (Ginsburg ve Miller 1982). Risk alma davranışı, bu davranışı gerçekleştirecek olan kişinin motivasyonu, risk alınan ortamın fiziki şartları, öğreticinin derse tutumu gibi faktörlerden de etkilenmektedir.

2.4.2. Akademik Riskin Fen için Önemi

Öğrenme süreci öğrenci için bilmediği bir ülkenin sınırlarında gezinmek gibidir. Bunun nedeni ise öğrencinin öğrenimi sırasında verdiği kararların ve gösterdiği çabanın nasıl sonuçlanacağına dair bir fikrinin olmamasıdır. Öğrencinin problemler karşısında öne sürdüğü çözümlerin veya herhangi bir konuda sunduğu fikirlerin doğruluğundan emin olmaması, onun için büyük bir belirsizliktir. Öğrenciyi risk almaya sürükleyen tam olarak bu belirsizliktir (Byrnes, 1998; Robinson, 2011).

Ülkemizde eğitim ve öğretime ilişkin son dönemde yaşanan olumlu ve yapıcı gelişmeler kapsamında önce müfredatlar kapsamında belirlenen ve uygulanması konusunda öğrencilerin fen ve teknoloji okur-yazarı olarak yetişmesi amaçlanan bireylerin, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin olmaları gerektiği belirtilmektedir. Fen bilimleri öğretiminin amaçları arasında bireylerin, bilgiye ulaşmaları ve kullanmaları, karşılaşılan problemleri çözmeleri, fen bilimleri ile ilgili problemlere ilişkin olası riskleri, faydaları ve mevcut seçenekleri dikkate alarak karar vermeleri ve yeni bilgi üretmede daha etkin olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca fen bilimleri programında, risk alma becerisinin önemine

değnilmiş ve bu becerinin girişimcilik ve insiyatif alma ile bağlantılı olduğuna vurgu yapılmıştır (MEB, 2017).

Fen eğitiminde istenilen başarının sağlanabilmesi ve fen eğitiminin etkin olabilmesi için etrafında olup bitenleri merak eden, doğruluğu hakkında şüphe duyulan fikirleri paylaşan, sorgulayan ve problemlere alternatif çözümler bulan kişiler olması gerekmektedir, bu niteliklere sahip kişilerin ortak özelliği risk alabilen bireyler olmalarıdır tüm bu özellikler değerlendirildiğinde akademik risk alma davranışının fen eğitime katkılarının büyük olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında akademik Risk alma davranışı üzerine özellikle akademik platformlarda yapılna çalışmalar ile alakalı olarak yapılan literatür taraması neticesinde ilgili araştırmaların konumuz hakkında bulguları aşağıda aktarılmış olup bir grup çalışmaya ise fişleme yöntemi ile yer yerilmiştir.

Tablo 2.2. de öğrencilerin fen ve teknoloji dersine tutumları ile ilgi yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Akademik Risk Alma Davranışı İle Alakalı Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Akademik Risk Alma					
No	Yazar/Yazarlar	Konu	Örneklem	Yıl	Yayın Türü
1	Çiftçi, S. (2006).	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalıcılığa Ve Tutumlarına Etkisi.	öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygularken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yaklaşımı uygulamıştır	2006	Doktora
2	yıldız, Z. (2012).	Proje tabanlı öğrenme yönteminin orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi.	Çalışmada deney grubunu oluşturan ve kontrol grubunu oluşturan 111 öğrenci rastlantısal olarak seçilmişlerdir	2012	Yüksel Lisans
3	İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014)..	Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi.	çalışmaları için araştırmalarının çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 122'si bayan ve 93'ü erkek olmak üzere	2014	Makale

			toplam 215 üniversite öğrencisi ile oluşturmuşlardır		
4	Çiftçi, S. (2006).	Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişimlerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi.	Deney grubundaki öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygularken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yaklaşımı uygulamıştır.	2006	Yüksel Lisans
5	Clifford, M. M. (1990). Risk taking,	“Academic Risk Taking, Development, And External Constraint” adlı çalışmada akademik risk alma ve öğrencilerin gerçek motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenmesi	., 4., 6. ve 8. sınıf köy ve kent okullarından Tayvan öğrencisine bir nicel ve uzamsal yargı risk alma ödevi ile birlikte okul başarısızlığı için tolerans ölçeği verildi.	1990	Makale
6	Clifford, M. M. (1989),	8 ve 11 yaşlarındaki Amerikalı ve Çinli öğrencilerle alan gözlemi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik çalışmadaki gelişimleri ve kültürel kalıplar içerisinde akademik risk alma incelenmiştir	Öğrenciler çeşitli işlerdeki zorluklar karşısındaki başarılarına göre seçilmişlerdir	1989	Makale
7	Clifford ve Diğ.	Akademik risk alma ve öğrencilerin gerçek motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenmesi	4., 6. ve 8. sınıf köy ve kent okullarından Tayvan öğrencisine bir nicel ve uzamsal yargı risk alma ödevi ile birlikte okul başarısızlığı için tolerans ölçeği verildi	1990	Makale
8	Clifford, M. M., & Chou, F. (1991).	“Effects Of Payoff And Task Context On Academic Risk Taking”	4. sınıfta okuyan Tayvanlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir	1991	Doktora
9	Maneesri, K. (1990), .	“Feedback, Future Use, And Payoff Increments As Determinants Of Academic Risk Taking”	kolej öğrencilerinin risk alma davranışlarının ölçülmesi için bir takım eğitim psikolojisi testleri şu etkilerin incelenmesi için yapılmıştır.	1990	Makale
10	Wolters ve Pintrich	Öğrencilerin Özyeterlik Algılarının Matematik Başarıları Üzerindeki Etkisini İncelemesi	İlköğretim	1998	Doktora
11	Woolfolk Hoy, A. (2001).	bireyde özyeterlik inancı arttıkça veya azaldıkça gösterilen efor incelenmesi	Yetişkin	2001	Doktora
12	Zarch, M. K., & Kadivar, P. (2006, May).	“The Role of Mathematics self-efficacy and Mathematics ability in the structural model of Mathematics performance”	Ortaöğretim	2006	Makale
13	Clifford, M. M., & Chou, F. C. (1991), Effects of payoff and task context on academic risk taking, Journal of	Zor işleri tercih etme, başarısızlığa karşı tolerans ve hata yapmaya karşı esnek stratejiler kullanma	Çalışmad ilköğretim öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.	1991	Makale

	Educational Psychology, (83), 499-507.				
--	--	--	--	--	--

2.4.3. Akademik Risk Alma İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Çiftçi (2006); ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında deney grubundaki öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygularken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yaklaşımı uygulamıştır. Çalışmada uygulanan ön test son test sonuçları incelendiğinde iki grup arasında akademik risk alma düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Yıldız (2012) yaptığı çalışmada; Ortaöğretim 10. Sınıf Biyoloji dersinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi durumunda dersi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada deney grubunu oluşturan ve kontrol grubunu oluşturan 111 öğrenci rastlantısal olarak seçilmişlerdir. “Ekosistem Ekolojisi” ünitesi deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim metotları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS istatistik programına aktarılmış ve bulgular sonucunda her iki grubun başarıları karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin, biyoloji dersindeki yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

İlhan ve Yılmaz (2014); olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik risk alma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmaları için araştırmalarının çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 122'si bayan ve 93'ü erkek olmak üzere toplam 215 üniversite öğrencisi ile oluşturmuşlardır. Araştırmada “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akademik risk alma davranışlarını ölçmek

amacıyla “Akademik Risk Alma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve genel olarak olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça akademik risk alma eğiliminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2006); ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada deney grubundaki öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygularken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yaklaşımı uygulamıştır. Çalışmada uygulanan ön test son test sonuçları incelendiğinde iki grup arasında akademik risk alma düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

2.4.4. Akademik Risk Alma İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Clifford ve Diğ. (1989), tarafından yapılan “Academic Risk-Taking. Developmental And Cross- Cultural Observations” adlı çalışma, 8 ve 11 yaşlarındaki Amerikalı ve Çinli öğrencilerle alan gözlemi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik risk düzeyleri kültürel bir çalışma düzeni kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma neticesinde tespit edilen sonuçlara bakıldığında cinsiyet –akademik risk kapsamında başarısızlığın bir önemi bulunamamışken akademik risk alma tutumu teoraik kapsamda riskli olarak tespit edilmiştir. Artaştırma kapsamında ulaşılan başka biğr sonuç ise risk alma tutumunun endistüriyel bölgelerde daha fazla yönünde olduğudur.

Clifford ve Diğ. (1990), tarafından yapılan başak bir çalışma olan “Academic Risk Taking, Development, And External Constraint” adlı çalışmada akademik risk alma ve öğrencilerin gerçek motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde köy okulunda yapılan araştıma neticesinde madde zorluğu ve risk arasındaki ilişki incelenmiş olup kız öğrencilerin rizk puanları erkek öğrencilere göre düşük çıkmıştır. Bu bağlamda cevaplara verilen doğru yanıtlar ile madde zorlukarı husus rizk için önemli olarak değerlendirilmiştir.

Clifford ve Chou (1991), tarafından yapılan “Effects Of Payoff And Task Context On Academic Risk Taking” adlı çalışma 4. sınıfta okuyan Tayvanlı öğrenciler üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen çalışmada akademik risk alam tutumu farklılık arz eden ceza ve görev unsurlarının etkilerine göre farklılık arz etmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde sabit ölçme metodu uygulanarak ulaşılan sonuçlar oyun içindeki sonuçlarda, akademik risk alma oranı daha yüksek bulunmuş aynı zamanda daha öncesinde yapılan benzer çalışmalar kapsamında risk alma rik alamaya yönelik benzer nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca diğer sonuçlar incelendiğinde benzer nitelikte çalışmalar ile tutarlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Maneesri (1990), tarafından yapılan “Feedback, Future Use, And Payoff Increments As Determinants Of Academic Risk Taking” adlı bu çalışma kolej öğrencilerinin risk alma davranışlarının ölçülmesi için bir takım eğitim psikolojisi testleri şu etkilerin incelenmesi için yapılmıştır. Aşartıma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde başarısızlık toleransı dahilinde akademik risk ve risk alma tutumları incelenmiş olup yapılan testler sonucunda öğrencilerin yüksek oranda risk alma tutumu sergilemeleri sonucunda daha iyi bir performans ile karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Araştırma ksapmında ulaşılan farklı bir sonuç ise öğrencilerin yüksek oranda dönüt alma davranışı neticeside risk ve akademik başarı arasında bir bağlantı saptanamamıştır.

Wolters ve Pintrich (1998) ise çalışmalarında öğrencilerin özyeterlik algılarının matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla matematiğe yönelik özyeterlik algılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un yaptıkları çalışmada ise bireyde özyeterlik inancı arttıkça gösterilen efor, istek ve kararlılığın da arttığı, özyeterlik inancı düştükçe ise zor işlerden ve zorluklardan daha kolay pes ettikleri ve bunun daha fazla strese, daha düşük performansa ve başarısızlığa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zarch ve Kadivar (2006), “The Role of Mathematics self-efficacy and Mathematics ability in the structural model of Mathematics performance” isimli çalışmalarının amacı matematik becerilerinin matematik performansı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini matematik özyeterliği ile ilgili olarak incelemektir. Matematikte yetersizlik duygusunun öğrencilerin motivasyonunu düşürme, matematikle ve matematikle ilgili derslerle uğraşma isteklerini azaltma ihtimalinin olduğunu vurgulayan Zarch ve Kadivar (2006), özyeterlik

inancı yüksek öğrencilerin daha yaratıcı stratejiler uygulayabildiklerini, zor problemler karşısında daha fazla azim gösterdiklerini ve hayal kırıklıklarına direndiklerini vurgulamışlardır.

Yine Clifford'a göre (1991) “*Akademik risk alan kişilerde şu üç özelliğin bulunduğunu belirtmiştir. Zor işleri tercih etme, başarısızlığa karşı tolerans ve hata yapmaya karşı esnek stratejiler kullanma. Risk alıcılar zor görevlere talip oluyorlar çünkü bu onlara öğrenme ve ilerleme konusunda daha çok bilgi sağlıyor. Bunlar risk almayı not veya başkaları tarafından tanınmaya tercih ederler. Ayrıca risk alan bu kişiler belirsizlik, hata, ve kafası karışma gibi olumsuzluklara toleranslıdır. Risk alıcıların kafası karışsa bile, her zaman hedefin olayı anlamak olduklarını akıllarından çıkarmamaktadırlar. Son olarak risk alıcılar kendi öğrenme metotlarını takip eder ve ona göre daha verimli olabilmek için yeni stratejiler geliştirirler.*”

2.5. Öz-Kavram

Günümüzde özellikle yapılandırmacılık felsefesi kapsamında oluşturulan eğitim programları kapsamında öğrencilerin öğrenmeyi bilişsel alanda değil, sosyal, duygusal, ahlak ve fiziksel gelişim konularında da yeterli olması konusunda planlanmıştır. Bahsi geçen eğitim ve öğretim süreci dahilinde bireylerin kendilerine olan inaçları özkavram kapsamında değerlendirilmektedir. Öz-Kavramhususu gerek ilgili derse yönelik gelişen tutum gerekse akademik riks alma davranışı üzerinde etkili olup öğrencilerde var olan yeterlilik inancı, öğrenen için okul yaşamında akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmasının yanı sıra, okul dışı yaşamında tüm hayatı boyunca kullanacağı önemli bir beceri olarak görülmektedir.

Günümüzdeki anlamıyla benlik kavramını ilk defa W. James (1890) ele almıştır. Benliği “görgül ego” ve “salt ego” olarak betimlemiştir. Görgül ego, bireyin "benim kendime ait" diyebileceği şeylerin tümüdür. Bedenim, eşim, arkadaşlarım, fiziki gücüm, yeteneklerim, mal varlığım gibi bana ait olan şeylerin tümü olarak tanımlanır. Bu öğelerin oluşturduğu davranışlar bedensel benliğini arama, toplumsal benliğini arama, manevi benliğini arama olarak üç türlü arayışı ortaya çıkartır (Pişkin ve Diğerleri, 1999).

Uyumlu bir insanda ben, görevini yeterince yerine getirir. Buna karşılık, çatışma içinde olan bir insanın benliğinin görevini yerini getirdiği söylenemez. Kendini gerçekleştirebilmek uzun zaman alan güç ve karmaşık bir süreçtir.

Sullivan'a göre benlik, toplumsal etkileşim boyutunda gelişir. Mead'e göre benlik, bireyin toplumsal etkileşimi sırasında diğer insanların ona nasıl davrandıklarına göre gelişen bir olgudur. Sullivan'a göre benlik sistemi kaygıdan kaçınmak ya da kaygıyı en aza indirmek üzere gelişen eğitsel yaşantılar bütünüdür. Çocuk anne-babasının arzu ve isteklerine, boyun eğerek cezadan kurtulabileceğini öğrenir. Bu tür koruyucu önlemler, bazı davranış biçimlerini onaylayan (iyi-ben) ve bazılarını yasaklayan (kötü-ben) benlik sistemini oluşturur (Sullivan, 1956). Çökkünlük (depresyon), derin üzüntülü bir duygu-durum içinde düşünce, konuşma ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk; değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsar duygu ve düşünceleri ile fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Öztürk, 1988).

Fromm "ben" ögesini toplumsal açıdan ele almıştır. Fromm'a göre insanın çeşitli eğilimleri onu yaratan toplumsal sürecin sonuçlarıdır. İnsanın kişiliği içinde bulunduğu toplumun ona sağladığı olanaklar doğrultusunda gelişir. Baskıcı, katı ve otoriter tutumlar bireyin kendi benliğini yeterince geliştirmesini engeller (Akt. Geçtan, 1989). Bencillik bireyin benliğini sevmemesinden ileri gelir. Nevrotik kişilik yapısına sahip olanlar güçlü bir benlik oluşturamayanlardır. Bu kimseler kendi benliklerinden sıyrılıp toplumsal bir benliği kabullenmezler. Çünkü insanlarla olan ilişkileri sınırlı ve ilgileri kendilerine yöneliktir.

Adler, benlik konusuna "yaratıcı benlik" kavramını getirmiştir. Adler'e göre benlik yorumlama yeteneğine sahip ve organizmaya anlamlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistemdir. Bu sistem sürekli olarak bireye doyum sağlayacak yaşantıların peşindedir. Eğer onları dış dünyada bulamazsa yaratmaya çalışır (Gençtan, 1989). Nitekim bazı yazarlara göre ergenlik dönemi daha önceki gelişim dönemlerinin yeniden yaşandığı, bazı özelliklerin değişip yeni bir yapılaşmaya doğru gittiği bir süreçtir (Ünlüoğlu, 1985). Bu bakımdan ergenlik döneminde benlik saygısı da yeniden düzenlenecek ve gencin yaşamı boyunca onun düşünce, duygu ve davranışlarını belirleyen kimliğinin esasını oluşturacaktır. Başta Erikson olmak üzere birçok yazar benlik saygısının kimlik gelişimi ile ilgili önemli rolünün vurgulamışlardır (Çuhadaroğlu, 1986).

Erikson'a göre "büyüyen ve gelişen gençler, içlerinde yer alan bedensel devrimle yüz yüze gelirler ve önlerindeki elle tutulur yetişkin görevleriyle birlikte, temelde iki sorunla ilgilidirler". Kendilerini ne olarak hissetti Meriyle karşılaştırmalı olarak, başkalarının göz önünde ne oldukları ve önceden edinilen rol ve becerilerin günün meslek Örneklerine nasıl bağlanacağı sorunu. Erikson'un bu dönemin çatışmasını "rol kargaşasına karşı kimlik" olarak belirlenmesi de halen kabul gören bir tanımlamadır. Erikson'un "kimlik krizi" kavramı günlük hayatta pek çok kişi tarafından kullanılır ancak bu kavram, ergenin yaşamını tanımlamaktan, açıklamaktan çok biçimlendirmektedir. Erikson'a göre, ergenlik yılları ile ilgili eğilimleri çözümlenmenin en güvenilir yolu, "genel bir psikososyal İyilik hail" geliştirmektir (Erikson, 1968).

Kimlik, fiziki olarak kendini kabul etmeyi, uzun vadeli sosyal amaçları ve rolleri berrak bir hale getirmeyi, bunun için karar vermeyi ve bir iş bağlantısı kurmayı, içermektedir. Böyle bir kimlik duygusuna ulaşamayan insanlar, kendileri ile ilgili belirsizlikten, kendilerini yeterince tanınamaktan yakınacaklardır. Kendi hakkında açık bir görüşe ulaşamamış olmak, yetişkinlik yaşamında da zorlukların ortaya çıkmasına yol açacaktır.

Özerk olmayı başarma, ergenler için önemli bir başka benlik saygısı kaynağıdır ve diğer birçok mücadele gibi, kişisel özerklik mücadelesi de evde başlar. Kuşkusuz ebeveynler bu dönem içinde de aile içindeki önemli yerlerini korurlar; ancak ergenin bağımsız bir kişilik geliştirmesi için yapmaları gereken de pek çok şey vardır. Destekleyici, esnek bir aile sistemi içinde genç, gerçekçi bir özerklik duygusuna ulaşır ve daha sonraki öğrenim hayatında akademik ve sosyal becerilerini geliştirebilir. Böyle gençlerde bile ergenlik dönemi problemsiz değildir, ancak sorunlar daha kolay ve gerçekçi olarak çözümlenebilir (Nelson, 1995).

Ebeveynlerin benlik kavramının yeterliliği onların çocuklarıyla ilişki kurma şekillerini etkiler. Rogers, kişilik ile ilgili olarak en önemli kavramın benlik olduğunu vurgular. Benlik tasarımı ya da benlik yapısı Rogers'e göre benlik ile ilgili algıların örgütlenmiş bir biçimidir. Benlik kavramı geniş anlamıyla bireyin özellik ve yetenekleri, diğer bireylerin çevresi ile ilgili benlik algı ve tasarımları yaşantılar ve objelerle ilgili algılanan değer nitelikleri, olumlu ve olumsuz amaç ve idealleri gibi öğeleri oluşturur (Rogers, 1951).

2.5.1. Öz-Kavramın Oluşumu

Büyümenin görevlerinden biri olan Öz-Kavramoluşumu, kişinin kim olduğu ve toplumdaki yerinin nasıl olduğuna dair bir duygu geliştirmektir (Mussen ve Diğerleri, 1990).

Yeni doğmuş bir bebek kendi varlığının tek ve ayrı bir oluşum olduğunun farkında değildir. Ancak günler geçtikçe kendi iç ve dış çevresindeki sürekli değişimleri yaşamaya başlar. Tatlarla, seslerle, kokularla, görüntülerle ve duygularla doğrudan deneyimler yaşadıkça, kendi dünyasının uyumlu bir zihinsel yapısını oluşturmaya ve dış dünyaya uyum sağlamaya başlar. Öz-kavramı oluşturan ilk ve öncelikli temeller, bu zihinsel organizasyon ve uyum süreçleridir (Purkey, 1996).

Doğumdan hemen sonra, soluk alması ile bebek yeni çevresini kullanmaya başlar. Bir kaç hafta içinde eylem ve algılama kalıpları geliştirerek daha karmaşık davranış kalıpları oluşturur. Gözleriyle nesnelere izlemeyi öğrenir ve aynı zamanda da seslere ilgi gösterir. Bu süreçte farklı şiddetteki tepkileriyle (değişen tonlarda ve farklı vurgulardaki ses, ağlama biçimleri vb.) ihtiyaçlarını, hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumları ifade ederek, aynı zamanda tepkilerine karşı aldığı cevaplar doğrultusunda edindiği yaşantılar sonucunda da kendisini etkin bir şekilde öğrenmeye başlar. Bir kaç ay sonra başta yakın çevresi olmak üzere diğer insanların da yüzlerine karşı belirgin bir şekilde gülümseyerek tepki verir, aynadaki yansımalarına karşı kendine özgü sesler çıkarır (Purkey, 1996; Patterson ve Diğerleri, 2000).

Bebek, bir yaş dolaylarında yaşadığı dünya hakkında çok fazla şey öğrenmiştir. Birçok nesnenin neye benzediğini neler yapabildiğini ve kendisi için değerini bilir. Yaşamının ilk yılında bebek kendisi hakkında da pek çok şey öğrenerek kendini keşfetme girişimlerinin sinyallerini vermeye başlamıştır. “Ben” kavramını “Ben” olmayandan ve çevresindeki insanların hareketlerini anlamlandırmayı öğrenmiştir. Aralık kendi vücudunun önemli parçalarının ve onların birbirleri arasındaki fonksiyonel ilişki bağıntılarının farkındadır ve kendi vücuduyla dış dünya arasındaki sınır ayırımını keşfetmiştir. Bu aşamada en önemlisi; bir insan olarak kendi değerini ve önemini hissetmeye başlamıştır. Artık çevresinde gelişen olaylara karşı kendisine özgü tepkiler verirken bir taraftan da algılama biçimleriyle oluşturduğu algı bütünlüklerini şekillendirmeye başlar. Bu süreçte çocuk, kendine özgü

düşünce, his ve algılarıyla kendisini nasıl tanımladığına yönelik bir Öz-kavram yaratma yolundadır (Purkey, 1996; Patterson ve Diğerleri, 2000).

Bir yaşlarında kendisine ait bir öz yaratma çabasında olan çocuk iki yaş dolayında oluşturmaya başladığı kendilik bilincinin farkındalığı düzeyine ulaşır. Öz-farkındalığının başlaması yaşamın ikinci yılında ortaya çıkar. Yaklaşık 18 aylık çocuklar kendi yüzlerini ayırt ederler ve çevresindeki insanlar isimlerini söylediğinde fotoğraftan kendilerini gösterebilirler. Çocukluk yılları boyunca, ilkel (basit) öz-kavram duygusu, kendilik bilinci farkındalığının ve öz-kavram-algılarının ve duygularının daha ayrıntılı ve görece olarak daha kalıcı yapısı içinde büyür (Mussen ve Diğerleri, 1990).

Öz-kavram, doğuştan gelen bir yeterlilik ya da kalıtsal olan bir özellik değildir, yaşadıkça öğrenilen, deneyimler çoğaldıkça gelişen bir kendilik bilincidir. Yaşantılar yoluyla edinilen tecrübeler doğrultusunda bireyin kendisiyle ilgili duygu, düşünce ve algılarının bir bütün içinde şekillenmesidir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren birey, kendiyile ve içinde yaşadığı dünya ile ilgili bilgi toplamaya başlar, yeni İzlenimler edinir. Daha sonra neyin acı verdiğini, neyin kendisini rahatlattığını, açlık durumunda neyin açlığı giderdiğini, neyin ilgi çektiğini ve buna benzer kendisini keşfederek, yaşamının vazgeçilmez unsuru olan birçok şeyi öğrenir (Confield ve Diğerleri, 1994).

2.5.2. Öz-kavramın Gelişimi

Çocuklardan, kendilerini tanımlamaları istendiğinde kullandıkları kategorilerde düzenli gelişimsel değişimler olmaktadır. Yaklaşık yedi yaşına kadar çocuklar kendilerini fiziksel terimlerle tanımlamaktadırlar. Saç rengi, boy veya sevilen etkinlikler gibi somut, gözlenebilir özelliklerini belirtirler. İçsel psikolojik yaşantılar, görünen davranışlardan ve fiziksel özelliklerden aynı olarak tanımlanamamaktadır (Mussen ve Diğerleri, 1990).

Orta çocukluk döneminde kendilerini tanımlamaya yönelik öz kavram tanımları, daha soyut ifadelere ve psikolojik özelliklere doğru değişiklik gösterir. Zihinle vücut. Öznel benlikle dışsal olaylar, ruhsal ve güdüsel özelliklerle vücudun bölümleri arasında ayırım yapılır. Sonuç olarak çocuklar kendileri hakkında düşünmeye başlarlar. Kendi düşüncelerini denetleyebileceklerinin ve başkalarının kendi düşüncelerine inandırabileceklerinin farkına varırlar. Bu dönemdeki çocuklar kendisinin çok farklı

düşünceleri ve duygulan olduğunu fark ettiklerinde başkalarından aynı bireyler olduklarını hissederler. Bu dönem çocuklar daha çok kendi yeterlilikleriyle ve bu yeterliliklerin başkalarıyla kıyaslanmasıyla ilgilendirler (Mussen ve Diğerleri, 1990).

Öz-kavram içgüdüsel olmadığından, bir deneyim süreci sonucunda geliştiğinden, oldukça esnektir ve değişebilir. Yaşadıkça öğrenilir, birey olayların içinde etkin bir şekilde rol alır. bizzat kendisi hissederek, yaparak ve yaşayarak tecrübe kazanmaya olanak veren etkili ortamlarda aktif rollerde bulunarak, edindiği deneyimler vasıtasıyla öz oluşumunu geliştirir. Bu özellikleriyle öz-kavram, bireyin yaşamış boyunca sonsuz büyüme ve gelişme kapasitesine sahiptir, öz-kavram farkındalığıyla ortaya çıkan öz değerlendirme, çoğunlukla bireyin çevresindeki insanların birbirleriyle ilgili doğrudan yapmış oldukları değerlendirmelerden ortaya çıkar. Çocuğun kendisini ve çevresini keşfetmeye başladığı ilk çevreyi temsil eden aile ortamı ve bu ortamda kendisi için Önem taşıyan kişilerin, ayrıca çocuğun ikinci çevresini oluşturan okul ortamı ve bu ortamdaki yaşantılarıyla birlikte kendisiyle etkileşimde bulunan okul personeli ve adaş ilişkilerinin Öz-kavram oluşumuna etkileri son derece önemlidir (Purkey; 1996).

Öz-Kavram yapısı; kişinin kendi kendini değerlendirmesini, diğer insanların tepkisini ve yaşantımızda üstlendiğimiz rolleri içerir. Kişinin oynadığı çeşitli roller, onun benliğinin bir fonksiyonudur (anne, eş, arkadaş, öğrenci, yönetici vs.). Bu roller; cinsiyet, soy, gelenekler, kişinin toplumdaki pozisyonu ve yeriyle ilişkili olup, kişinin kendisini nasıl gördüğünü, diğer insanların onu görüş açısını, onunla olan iletişimlerini ve ona karşı gösterdikleri tepkileri etkiler, öz-kavramın kurduğu bu iletişimler, bireyin rollerinin farkında olmasını ve rollerini kabullenmesini sağlar. Bireyin aldığı geri İletimler, ödüller ve cezalar ise onun rollerinin değerinin farkına varmasında etkindir. Çevreden gelen iletilerin olumlu ya da olumsuz nitelikleri öz kavram gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Mussen ve Diğerleri, 1990).

2.5.3. Fen ve Teknoloji Programının Öz-Kavrama Bakış Açısı

Öğrenciler tarafından segilenen İlgiler, istekler, tutumlar ve beceriler insanların sahip oldukları en temel ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmiştir. Değişen ve gelişen dünya koşullarında bilgi akışı ve topluma faydası olan gelişmeler kapsamında özellikle fen ve teknolojiye ilişkin hususlar konusunda öğrenciler için değişimin en büyük göstergesi olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimin etkilendiği kilometre taşlarından birini de fen eğitimi oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılının ikinci yarısında Fen ve Teknoloji dersine ilişkin yapılan güncellemeler doğrultusunda daha çok deney ve gözleme dayanan bir eğitim ve öğretim modeli geliştirilmiş olup bahsi geçen bu model uygulamaya konmuştur. Bu kapsamda temelinde öğrencilerde başarı algısını yükseltmek olan bir istem benimsenmiştir. Fen ve teknoloji programı; günlük olayların ders içine sokulması, ezber bilgi yerine uygulamanın önem kazanması, sonuca değil sürece önem veren bir anlayışın getirilmesi ile birlikte bireyin sosyal ve kişilik gelişimine önem veren bir kimliğe bürünmüştür. Fen ve teknoloji eğitimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yanında aynı zamanda öz kavramlarının gelişimine de katkıda bulunur. Öğrenci başarıya duygusunu yasadıkça özgüveni de artar (MEB, 2018).

Araştırma kapsamında Öz- Kavram üzerine özellikle akademik platformlarda yapılan çalışmalar ile alakalı olarak yapılan literatür taraması neticesinde ilgili araştırmaların konumuz hakkında bulguları aşağıda aktarılmış olup bir grup çalışmaya ise fişleme yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 2.3. de öğrencilerin fen ve teknoloji dersine tutumları ile ilgi yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Öz-Kavram ile Alakalı Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmaları

Öz-Kavram					
No	Yazar/Yazarlar	Konu	Örneklem	Yıl	Yayın Türü
1	Tuncer ve arkadaşları,	7. sınıftaki ergenlerde kardeş sayısı ile öz-kavram arasındaki ilişkileri saptanmaya çalışılması	Araştırmaya Isparta Merkezde bulunan, 41 ilköğretim okulunda 7. Sınıfta okuyan 2795 öğrenciden 2676 tanesi katılmıştır	2014	Makale
2	KARADUMAN, B. Dilek. 2004.	İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi	Araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.	2004	Makale

3	Cerrahoğlu	Sosyal beceri eğitiminin öz kavram üzerindeki etkisi	Çalışmanın örneklem grubunu 28 kişilik ilköğretim 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur	2002	Makale
4	Erikçi, M.. 2005.	Anne baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının; yas, cinsiyet, kayıp yaşı, şu andaki yaşı, kayıptan sonra kiminle nerede yaşadığı, okul başarısı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı gibi çeşitli bağımsız değişkenlerle ilişkisini incelemesi	Araştırmanın örneklemini annesi babası olmayan, annesi ölen, babası ölen veya annesi ve babası ayrı olan 9-15 yaş grubu 134 çocuk oluşturmuştur	2005	Yüksel Lisans
5	Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. 1983	Öz-kavramın geçerliği, güvenilirliği, durağanlığı, çok boyutluluğu ve süreye göre değişimini incelenmesi	Çalışmanın örneklemini Sidney'deki devlet okullarına devam eden 538 5. ve 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur	1983	Makale
6	Newman, R. S. 1984.	Öğrencilerin matematikteki başarılarını ve öz kavram değerlendirmelerini boylamsal desandeki araştırmayla incelenmesi	Çalışmadaki veriler Harold W. Steveno'nın Minneapolis'teki 10 yıllık boylamsal proje çalışmasından elde edilmiştir	1984	Makale

Tablo 2.3. Öz-Kavram ile Alakalı Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmaları (Devam)

Öz-Kavram					
No	Yazar/Yazarlar	Konu	Örneklem	Yıl	Yayın Türü
7	Verna, M. A. 1996	Üstün yetenekli lise öğrencilerinin akademik öz kavram ve aile ortamları arasındaki nedensel ilişkisini ve bu değişkenlerin öğrencilerin matematik ve fen başarılarını nasıl etkilediğinin araştırılması	Yapılan çalışmada ev ortamı tanımlanırken ailenin psikolojik desteği, baskısı, yardımı, zihinsel gelişim baskısı, zaman yönetimi, büyüklüğü ve sosyoekonomik statüsü boyutları ele alınmıştır	1996	Makale
8	Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997)	Yaptıkları boylamsal çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ile akademik öz-kavramın akademik başarı üzerindeki nedensellik ilişkisini incelemiştir	Araştırmaya Sydney'deki Katolik bir lisede 7., 8., 9. ve 10. sınıfa devam eden 603 erkek öğrenci katılmıştır	1997	Makale
9	Pietsch, Walker ve Chapman	Ortaöğretime devam eden öğrencilerin öz kavram, öz yeterlilik ve matematik performansları arasındaki	Araştırmanın örneklemini Sydney'de yaşları 13 ile 16 arasında değişen 416 lise öğrencisi (8, 9, 10.	2003	Makale

		ilişkileri incelemiştir.	sınıflar) oluşturmuştur		
10	Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. 2003	Akademik öz kavram ve akademik başarı arasındaki nedensellik ilişkisini yaş gruplarına göre boylamsal incelemiştir.	Çalışmada Calsyn ve Kenny (1977) tarafından geliştirilen öz-artış modeli (self-enhancement model) ile beceri-gelişim modelini (skill-development model) karşılaştırılmıştır.	2003	Makale
11	Liu, W. C., Wang, C. K. J. & Parkins, E. J. (2005).	İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf süresince öğrencilerin akademik öz-kavramlarındaki değişimi incelemiştir.	Örneklem grubunu Singapur'da farklı üç devlet ilköğretim okuluna devam eden 495 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur.	2005	Makale
12	Liu ve Wang	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin akademik öz kavram üzerindeki etkisini incelemiştir.	Çalışmanın örneklem grubunu Singapur'da ortaokul 1., 2. ve 3. sınıfa devam eden 656 (318 erkek, 338 kız) öğrenci oluşturmuştur	2005	Makale

2.5.4. Öz- Kavramla ilgili Yurt İçi Çalışmalar

Tuncer ve diğerleri tarafından (2014) yapılan çalışmada 7. sınıftaki ergenlerde kardeş sayısı ile öz-kavram arasındaki ilişkileri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın türü kesitsel tanımlayıcı ölçek çalışmasıdır. Araştırmaya Isparta Merkezde bulunan, 41 ilköğretim okulunda 7. Sınıfta okuyan 2795 öğrenciden 2676 tanesi katılmıştır. Veriler sosyodemografik veri formu ve Pierrss-Harris Öz-kavram ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuca göre öğrencilerin kardeş sayıları ile öz-kavram puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Testin sonucuna göre tek kardeş ve 2 kardeş olanlar, 5 ve üzeri kardeş olanlara göre popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyut puanı daha yüksek bulunmuştur. Tek kardeş olanlar; 2 kardeş, 3 ve 4 kardeş, 5 ve üzeri kardeş olanlara göre zihinsel ve okul durumu alt boyut puanı daha yüksek olup, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Cerrahoğlu (2002) sosyal beceri eğitiminin öz kavram üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca çalışmada, sosyal beceri eğitiminin öz kavram puanları düşük olan ve öz kavram puanları yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı

incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 28 kişilik ilköğretim 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma kontrollü ön-test, son-test modele dayalı deneysel bir çalışma olduğundan 14 kişi deney grubunu, 14 kişi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından 10 hafta, haftada bir saat Sosyal Beceri Eğitimi verilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Pier-Harris'ın çocuklar için geliştirdiği Öz-Kavram Ölçeği uygulanmıştır. Öz- Kavram Ölçeği, davranış, okul durumu, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma ve mutluluk faktörlerinden oluşmuştur. Verilerin analizinde ise t-testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Öz-kavram toplam puanları düşük ve yüksek olan deney grubu öğrencilerinin ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre ise sosyal beceri eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin öz-kavram toplam puanları üzerinde etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Karaduman (2004) tarafından yapılan araştırmaya kapsamında dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi değerlendirilmiş olup benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin dikkat toplama algıları ile benlik algısı ve başarısı arasındaki ilişki incelenmiş olup kontrol gruplu, ön test-son test ölçümü yapılmıştır. Elde edilen veriler ile ilişkili olarak benlik algısı ve başarı düzeyi anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Erikçi (2005) anne baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının; yas, cinsiyet, kayıp yaşı, şu andaki yaşı, kayıptan sonra kiminle nerede yaşadığı, okul başarısı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı gibi çeşitli bağımsız değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi annesi babası olmayan, annesi ölen, babası ölen veya annesi ve babası ayrı olan 9-15 yaş grubu 134 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler bilgi toplama formu ve Piers-Harris Çocuklar için Öz- Kavram Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında Başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde, başarı düzeyi daha düşük olanlara kıyasla benlik saygısı da daha yüksektir. En olumlu benlik saygısına sahip çocukların “çok iyi” başarı düzeyine sahip olanlar olduğu tespit edilmiştir. En düşük benlik saygısı ise başarıları "zayıf" olarak belirlenen grupta gözlenmiştir. Ayrıca yoksunluk türüne göre, barınma yerine göre, yaş

grubuna göre, başarı durumuna göre, benlik saygısının farklı düzeylerde etkilendiği ve anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

2.5.5. Öz- Kavramla ilgili Yurt Dışı Çalışmaları

Marsh ve diğ. (1983) öz-kavramın geçerliği, güvenilirliği, durağanlığı, çok boyutluluğu ve süreye göre değişimini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Sidneydeki devlet okullarına devam eden 538 5. ve 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Boylamsal desende yapılan araştırmada test-tekrar test yaklaşık altı ay ara ile uygulanmıştır. Veriler, öğrencilere uygulanan başarı testi, öğrencilerin yanıtladığı öz kavram ölçeği ve öğretmenlerin öğrenci öz kavram değerlendirmeleri ile elde edilmiştir. Öz-Kavramölçeği Shavelson'un aşamalı modelinden (Shavelson ve Diğerleri, 1982; Shavelson ve Diğerleri, 1976) yararlanılarak hazırlanmıştır. Öz-Kavramölçeği ise fiziksel yetenek, fiziksel görünüm, akran ilişkileri, aile ilişkileri, okuma, matematik, okul konuları ve akademik olmayan genel öz kavram olmak üzere yedi faktörden oluşmuştur.

Newman (1984) öğrencilerin matematikteki başarılarını ve öz kavram değerlendirmelerini boylamsal desendeki araştırmayla incelemiştir. Çalışmadaki veriler Harold W. Steveno'nun Minneapolisteki 10 yıllık boylamsal proje çalışmasından elde edilmiştir. Proje 1971 yılında öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilişsel süreçte inceleyerek, okula yönelik başarılarını tahmin etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2., 5. ve 10. sınıf seviyelerinden 255 (122 kız, 133 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, 2. ve 5. sınıflara yönelik genel başarı testi içinde yer alan aritmetik işlem testi, zeka testi içinde yer alan matematiksel problem testi, 10. sınıflara yönelik ise bu testlere ek olarak, bir işlem ve iki problem testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kendilerini arkadaşları ile karşılaştırdıkları öz değerlendirme ölçeği 2. ve 5. sınıflar için altı farklı alana (öğrenme, anlama, tartışma, hatırlama, okulu sevme, aritmetik işlem ve okumada etkililik) yönelik hazırlanmıştır. 10. sınıflar için ise Parson'un öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, genel olarak öğrencilerin matematik başarıları ve matematik öz-kavram arasındaki nedensellik ilişkisinin öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Verna (1996) üstün yetenekli lise öğrencilerinin akademik öz kavram ve aile ortamları arasındaki nedensel ilişkisini ve bu değişkenlerin öğrencilerin matematik ve fen

başarılarını nasıl etkilediği araştırmıştır. Yapılan çalışmada ev ortamı tanımlanırken ailenin psikolojik desteği, baskısı, yardımı, zihinsel gelişim baskısı, zaman yönetimi, büyüklüğü ve sosyoekonomik statüsü boyutları ele alınmıştır. Aile ortamı tanımlanırken Walberg'in Eğitimsel Üretim Modeli (Educational Productivity Model) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz kavramları, matematik öz-kavram ve fen öz-kavram alt boyutlarıyla birlikte alınarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu New York'taki 109 erkek ve 116 kız olmak üzere toplam 226 üstün yetenekli lise öğrencisi ve 357 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre Öz-kavramın Öğrencilerin akademik tutumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Marsh ve Yeung (1997) yaptıkları boylamsal çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ile akademik öz-kavramın akademik başarı üzerindeki nedensellik ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Sydney'deki Katolik bir lisede 7., 8., 9. ve 10. sınıfa devam eden 603 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri üç yıl boyunca üç farklı derse (Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce) yönelik elde edilen akademik öz kavram puanları, okul notları ve öğretmenlerin öğrenci değerlendirmelerinden oluşmuştur. Öğrencilerin akademik öz kavramlarını belirlemeye yönelik "Akademik Öz- Kavram Envanteri-II" (Academic Self-Description Questionnaire-II) kullanılmıştır. Yapılan araştırma akademik öz kavram ve akademik başarı arasındaki karşılıklı etki modelini desteklemiştir. Ayrıca, İngilizce, fen bilimleri ve matematik dersleri arasından sadece matematik dersinde akademik öz-kavramın başarı üzerinde büyük ve sistematik bir etkisi bulunmuştur.

Pietsch, Walker ve Chapman (2003) ortaöğretime devam eden öğrencilerin öz kavram, öz yeterlilik ve matematik performansları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sydney'de yaşları 13 ile 16 arasında değişen 416 lise öğrencisi (8, 9, 10. sınıflar) oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilere matematik ve yüzde hesapları öz yeterlilik ölçeği, matematik ve yüzde hesapları öz kavram ölçeği, matematik sosyal karşılaştırma ölçeği, matematik ve yüzde hesapları performans testleri uygulanmıştır. Buna göre, öz yeterlilik değişkeninin matematik gelecek başarısını tahmin etmede matematik öz-kavram değişkenine göre daha uygun ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde yüzde konusuna ilişkin öz yeterlilikler yüzde konusundaki performansı tahmin etmede daha öncelikli çıkmıştır. Yüzde konusunun öz kavram bilişsel bileşeni düzeyi ile öz yeterlilik

bileşen düzeyi, öğrencilerin yüzde hesaplarındaki performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Guay, Marsh ve Boivin (2003) akademik öz kavram ve akademik başarı arasındaki nedensellik ilişkisini yaş gruplarına göre boylamsal incelemiştir. Çalışmada Calsyn ve Kenny (1977) tarafından geliştirilen öz-artış modeli (self-enhancement model) ile beceri-gelişim modelini (skill-development model) karşılaştırılmıştır. Öz artış modeline göre, öz kavram akademik başarının belirleyicisi, beceri gelişim modeline göre ise akademik öz kavram akademik başarının bir sonucu olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ilk yıllarındaki öğrenciler için akademik öz kavram ile akademik başarı arasında karşılıklı bir nedensellik bağı olduğu yani başarının öz kavram üzerinde (beceri-gelişim modeli) ve akademik öz-kavramın başarı üzerinde etkisinin olduğu (öz-artış modeli) bulunmuştur.

Liu, Wang ve Parkins (2005) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf süresince öğrencilerin akademik öz-kavramlarındaki değişimi incelemiştir. Örneklem grubunu Singapur'da farklı üç devlet ilköğretim okuluna devam eden 495 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre 6. sınıfta düşük yetenekli öğrenciler yüksek yetenekli öğrencilere göre daha negatif akademik öz kavramlara sahip bulunmuştur. Öğrencilerin akademik öz kavramlarının 6. sınıftan 8. sınıfa kadar değiştiği tespit edilmiştir. Üç yılsonunda düşük yetenekli öğrenciler daha fazla pozitif akademik öz kavrama sahip olmuştur. Yüksek yetenekli öğrencilerdeki akademik öz-kavram azalması düşük yetenekli öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur.

Liu ve Wang (2005) ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin akademik öz kavram üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Singapur'da ortaokul 1., 2. ve 3. sınıfa devam eden 656 (318 erkek, 338 kız) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için akademik öz saygı ölçeği (Battle, 1981), okul konularına yönelik öz kavram ölçeği (Marsh, Relich, Smith, 1983), genel ve akademik durum ölçeği (Piers, Harris, 1964) ve akademik öz kavram ölçeği (Quek, 1988) uygulanmıştır. Öz-Kavramölçeği, algılanan akademik gayret ve algılanan akademik güven olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır. Veriler öğretim yılı ortasında toplanmış ve Manova ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ortaokul 1., 2. ve 3. sınıf düzeyleri arasında

anlamli bir farkin olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortaokul 3. sınıf ğrencilerinin akademik öz kavram düzeyleri anlamli olarak ortaokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerin akademik öz kavram düzeylerinden düşük bulunmuştur.

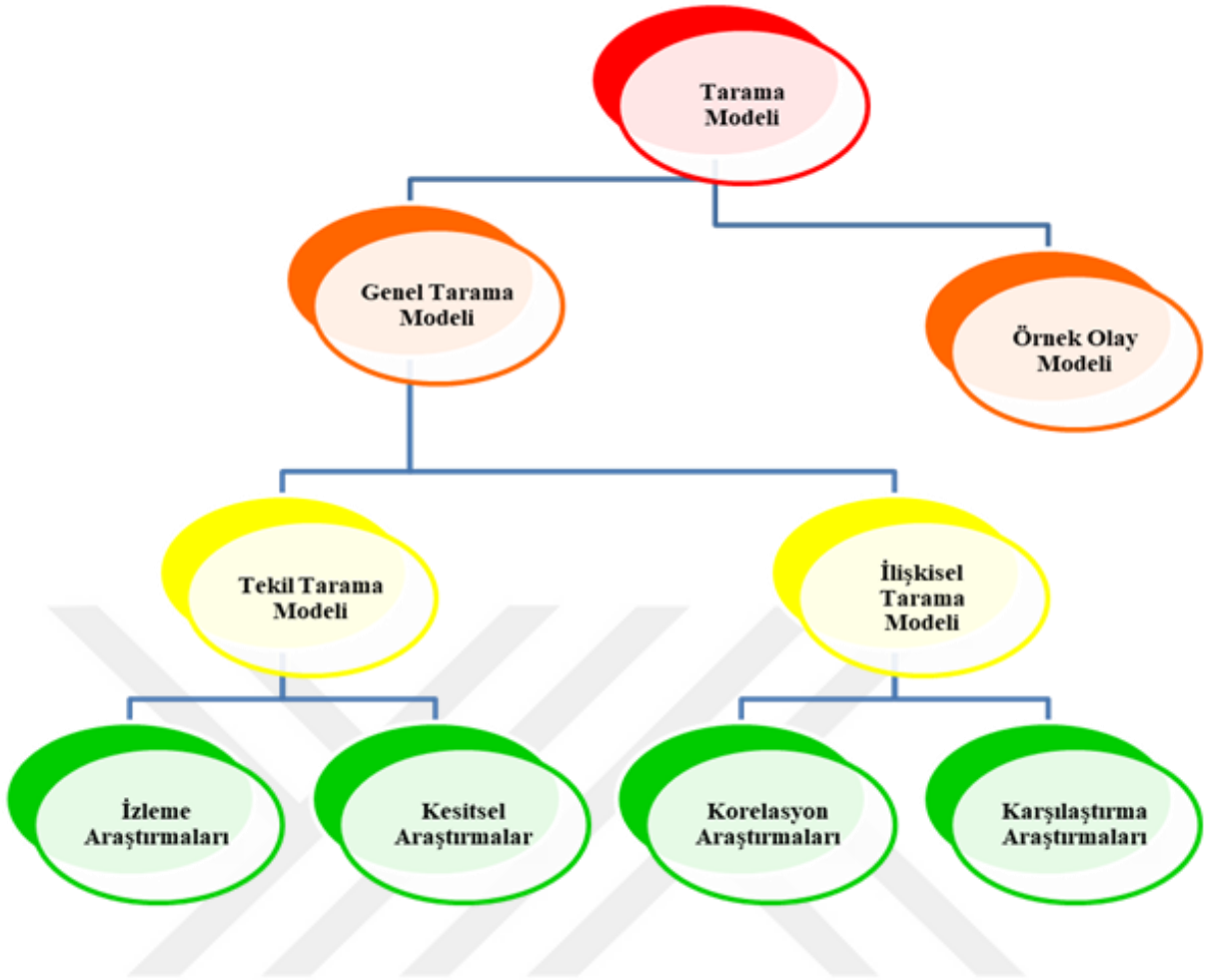


3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada izlenen bilimsel yaklaşımın “araştırma modeli”, araştırmanın “evren ve örneklem”i, “veri toplama araçları”, “veriler ve toplanması” ile “verilerin çözümlenmesi ve yorumu”na ilişkin hususlar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma Modeli, araştırmada ele alınan problemin ne tür bir araştırma olduğu, hangi yönetime göre araştırıldığı ve bu yöntemin seçilme gerekçelerini kapsamaktadır. Bu çalışmada İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin fene ilişkin tutumları öz-kavram ve akademik risk alma düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu oluş biçimi ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan bir model olması bakımından araştırmada kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009.16). Tarama araştırmalarını; kesitsel (betimlenecek değişkenlerin bir seferde ölçüldüğü), boylamsal (zamana bağlı değişimi incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçümlerin yapıldığı) ve geçmişe dönük (geçmişte yaşanan olaylara ilişkin soruların sorulduğu) araştırmalar şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Tarama araştırmaları ayrıca; genel tarama ve örnek olay taramaları olarak sınıflandırılabilir (Büyüköztürk vd., 2011).



Şekil 3.1. Araştırma Modelleri Diyagramı (Karasar, 2005)

Bu yönüyle araştırma, öğrencilerin sahip oldukları fen tutumlarının, öz-kavram ve akademik risk alma düzeylerinin ortaya çıkarılması amacıyla, katılımcıya çok sayıda sorunun tek seferde sorularak verilerin toplanması esasına dayanması nedeniyle araştırma, tarama modelinde kesitsel-enlemsel araştırma deseni ile yürütülmüş betimsel bir araştırmadır.

3.2. Anakütle ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evreni Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda eğitim almakta olan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise Kırşehir İl Merkezinde bulunan iki farklı ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. Sınıfında okumakta olan 400 öğrencidir. Araştırmanın

evreninde Kırşehir geneli Ortaokullarda eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerin sayısal dağılımı incelenmiştir. Evren ve örneklem hesaplaması ise istatistiksel olarak aşağıdaki formülle hesap edilebilmektedir.

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

Bu formülde N, hedef kitledeki birey sayısını, n. örnekleme alınacak birey sayısını, p incelenen olayın görüş sıklığı yani gerçekleşme olasılığını, q, incelenen olayın görülme sıklığını yani gerçekleşmeme olasılığını, t, belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değeri, d, olayın görüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasını ifade etmektedir (Erdoğan ve Diğerleri 2004. 89).

Araştırma kapsamında çalışma gurubu dahilinde toplam 400 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu seçilirken Kırşehir il merkezinde bulunan, Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE bölümünün yayınlamış olduğu istatistiki veriler referans alınarak merkezi sınavlarda en başarılı devlet okullarından ilk iki ortaokul seçilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Geçerlilik Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmada öğrencilerin fene ilişkin tutumları, öz-kavram ve akademik risk alma durumlarının belirlenmesi ve davranışa dönüşen bu durumların birbiri ile ilişkisi olup olmadığının incelenmesi esas alınmıştır. Bu amaçla Evrekli (2015) tarafından geliştirilen fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği; Clifford (1991) tarafından geliştirilen ve Korkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik risk alma ölçeği ile “Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile anılan 80 maddelik Piers-Harris’ in (1964) “Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği” adıyla geliştirdiği ve 1996 yılında Öner tarafından Türkçeye uyarlanmış ölçeği kullanılmıştır. Bunlara ek olarak söz konusu durum ve davranışları etkilediği düşünülen bazı sorulardan ve alışılmış demografik özelliklerden oluşan bu çalışma kapsamında , literatür ışığında geliştirilen “katılımcı profili” ile veriler toplanmış olup neticede araştırmanın veri toplama aracı dört kısımdan oluşmuştur. Veri toplama aracı dört bölümden oluşmakta olup ölçeğin ilk bölümünde katılımcılara demografik özelliklerini belirleyecek maddeler bulunmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde fene ilişkin

tutum ölçeği, üçüncü bölümünde öz-kavram ölçeği, dördüncü ve son bölümünde ise akademik risk ölçeğine yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında ayrıca verilerin toplanması için yapılan araştırma konusu ile ilgili literatür çalışması yapılarak konu ile ilgili konuya ışık tutabilecek akademik kaynaklar incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında verilerin toplanması adına kullanılacak uygun yöntemin 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanacak ölçekler olduğu saptanmıştır. Ölçekte 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine yöneltilen sorular akademik etik kuralları çerçevesinde hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinin daha sağlıklı olabilmesi için uygulamaya katılacak öğrenciler okullarında ziyaret edilmiş, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşülmüş, öğretmenler eşliğinde sınıflarda gerekli açıklamalar yapılarak her bir öğrenci yaklaşık 40'ar dakikalık bir zaman diliminde veri toplama aracındaki maddeleri yanıtlamışlardır. Ölçme işlemine karışması olası tesadüfi hatalara karşı alınan önlemlere rağmen bazı katılımcıların vermiş olduğu yanıtların tutarsız ve/veya özensiz olması nedeniyle 32 katılımcının envanteri analize alınmamıştır. Kalan 400 envanterden elde edilen veriler işlenerek SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada çalışma grubundan veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır;

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek için fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği,

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla Evrekli (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Evrekli (2015) tarafında geliştirilen tutum ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. "Fen bilimleri dersine yönelik tutum" ve "ders dışı etkinliklere yönelik tutum" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Analizlerde fen bilimleri dersine yönelik tutum alt boyutu için Cronbach Alfa (α) güvenilirlik değeri .82; ders dışı etkinliklere yönelik tutum alt boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise .87 olarak bulunmuştur. Söz konusu değerler göz önüne alındığında ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum ölçeğine vermiş oldukları cevaplar "Tamamen Katılıyorum" 5 puan, "Katılıyorum" 4 puan, "Kararsızım" 3 puan, "Katılmıyorum" 2 puan, "Tamamen Katılmıyorum" 1 puan, verilerek puanlanmıştır.

Öğrencilerin akademik risk alma davranışlarının belirlenmesi için akademik risk alma ölçeği,

Bu ölçek öğrencilerin öğrenme durumlarına ve güçlüklerle mücadele etmedekicesaretini ve istekliliğini/isteksizliğini ölçmek üzere Clifford (1991) tarafından hazırlanmış, Beşli likert tipi bir ölçektir. 36 maddeden oluşmaktadır. Her madde. “her zaman doğru”, “genellikle doğru”, “bazen doğru”, “nadiren doğru” ve “hiç bir zaman doğru değil” şeklinde cevaplarla derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler üç alt boyut altında toplanmıştır. Bunlar;

“1. Başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini yansıtan maddeler. 2-4-7-9-12-13-16-18-20-24-31-34

2. Güç işlemleri tercih etme eğilimlerini yansıtan maddeler. 1-5-8-10-14-17-19-21-22-28-30-32-35

3. Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimin yansıtan maddeler. 3-6-11-15-23-25-26-27-29-33-36”

Ölçek Korkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek kapsamında yapılan çevrinin esas kaynağa benzerliğinin tespit edilmesi için 247 öğrenci üzerinde bir uygulama yapılmıştır. Test uygulanmadan önce çeviri ve orijinali 42 İngilizce öğretmeni, üniversite öğrencisi, akademisyenler tarafından incelenmiştir. İngilizce öğretmenliği A.B.D. öğretim üyelerine uzman kanısı alınmak üzere incelettirilmiş ve ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Bu grup için testin güvenilirlik katsayısı. 89 olarak hesaplanmıştır. Test 67 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış ve bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 90 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Öz-kavram düzeylerini belirlemeye yönelik öz-kavram ölçeği

Kendim Hakkında Düşüncelerim’ adı ile anılan 80 maddelik Piers-Harris’ in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği 9 ile 16 yaş grubundaki öğrenciler için 1964’de Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine (öz’üne) yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Bu ölçek çocuklarda öz-kavramı ya da benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırma ve belirlemede kullanılır. Ölçek 80 betimleyici maddeden oluşmaktadır. Her maddeye evet ya da hayır şeklinde yanıtlar verilmektedir.

Yüksek puanlar çocukların kendileri hakkındaki olumlu, düşük puanlar ise olumsuz öz-kavramına işaret etmektedir. Ülkemizde ölçeğin çeviri ve güvenilirlik çalışması Öner (1996) tarafından yapılmıştır. Türkçeye çevrilen benlik kavramı ölçeği orijinal formdan istatistiksel düzeyde farklılık göstermediği, Türkçe ve İngilizce formların eşdeğer olduğu saptanmıştır (Öner, 1996). Ölçeğin Puanlanması. Puanlama cevap anahtarı kullanılarak yapılır. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen 'hayır' cevabı doğru olarak kabul edilir. Ölçek puanı, cevap anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Elde edilen öz-kavramı ham puanı 0 ile 80 arasında değişir. Uygulamalar genelde, ham puanların 25 ile 75 arasında olduğunu göstermiştir (Öner, 1996). Düşük puanlar bireyin öz-kavramının düşük ya da olumsuz oluşuna işaret eder. Yüksek puanlar ise her zaman bireylerin gerçekten çok yüksek ya da olumlu bir öz-kavramına sahip olduğunu göstermeyebilir.

Bu durumda yüksek puanının geçerli olup olmadığını belirlemek için birey hakkında başka verilerden (diğer kişilik ölçümleri vb.) yararlanmak gerekebilir. Genelde dikkat çeken düşük puanlardır. Düşük öz-kavramı puanları, yardıma gereksinimi olan öğrencilerin ayırt edilmesi ve tanınmasında önemli bir ipucu oluşturabilir (Öner, 1996). Piers Harris'in geliştirmiş olduğu çocuklarda öz-kavramı ölçeğinin 3.-12. Sınıf öğrencileriyle standardizasyonu yapılmıştır. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının olmadığı saptanan bu ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlık ve değişmezlik (testtekrartest) teknikleriyle sınanmıştır. Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen iç tutarlılık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülü ile elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. Bu veriler ölçek güvenilirliğinin doyurucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Öner, 1996). Ölçeğin mevcut çalışmadaki Cronbach Alfa katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu kısımda araştırma sürecinde elde edilen bulgular istatistiksel yöntemler ile analiz edilerek tablo ve grafiklere dönüştürülmüş ve yorumlanarak sunulmuştur.

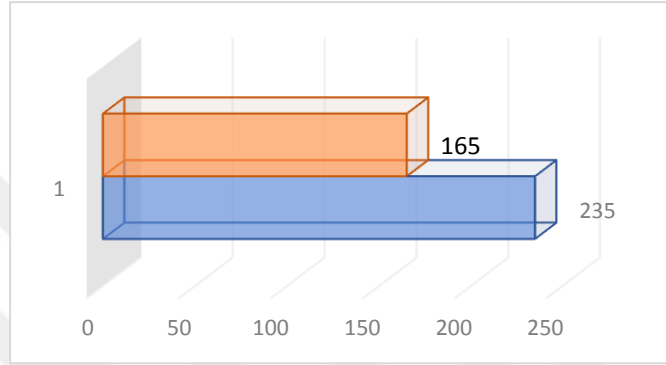
Tablo 4.1 de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul, sınıf, büyüdüğü yer ve ailesinin gelir düzeyini nasıl algıladığına dair durumların yüzde ve frekanslarına ait betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere Göre Frekans Tablosu.

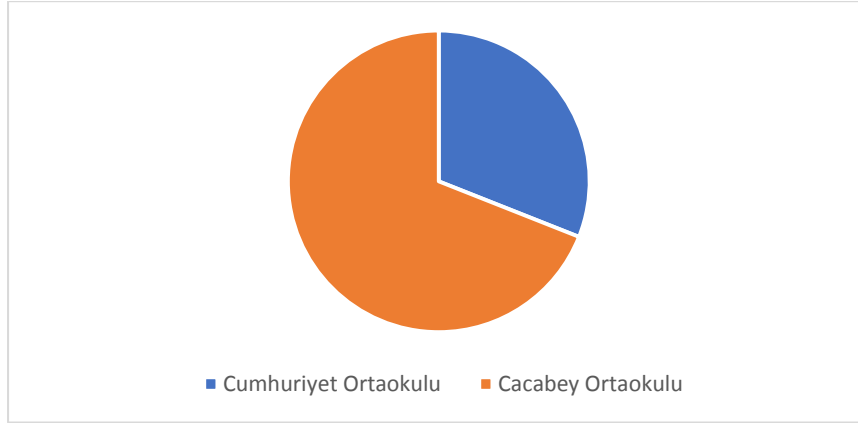
	Değişken N. 400	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	235	58,80
	Erkek	165	41,30
Okul	Cumhuriyet	124	31,00
	Cacabey	276	69,00
Sınıf	5.Sınıf	89	22,30
	6.Sınıf	168	42,00
	7.Sınıf	86	21,50
	8.Sınıf	57	14,30
Büyüdüğü yer	Köy	14	3,50
	Kasaba	4	1,00
	İlçe	22	5,50
	İl	321	80,30
	Büyükşehir	39	9,80
Aile maddi Durumu	İyi	220	55,00
	Orta	156	39,00
	Kötü	7	1,80
	Fikrim yok	6	1,50
	İlgilenmiyorum	11	2,80

Tablo 4.1.'de ölçeğe katılanların bazı demografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında % 58,8'i erkek öğrenci, % 41,3'ü ise kız öğrencidir. Ölçeğe katılan öğrencilerin % 31'i Cumhuriyet Ortaokulu'nda, % 69'u ise Cacabey Ortaokulu'nda öğrenim görmektedir. Katılımcıların % 22,3'ü 5.sınıf öğrencisi, % 42'si 6.sınıf öğrencisi, % 21,5'i 7.sınıf öğrencisi ve % 14,3'ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların büyüdüğü yer sorusuna verdikleri yanıtlara incelendiğinde % 3,5'inin köyde, % 1'inin kasabada, % 5,5'inin ilçede, % 80,3'ünün ilde ve % 9,8'inin ise büyükşehirde büyüdüğü görülmektedir. Son olarak katılımcılara yöneltilen "sizce ailenizin maddi durumu nasıl?" sorusuna verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin % 55,5'i ailesinin maddi durumunun iyi olduğunu, % 39'u ailesinin maddi durumunun orta olduğunu, % 1,8'i ailesinin maddi durumunun kötü olduğunu belirtmiştir. Ailesinin maddi

durumu hakkında fikri olmadığını ifade edenlerin oranı % 1,5, ailesinin maddi durumuyla ilgilenmediğini ifade edenlerin oranının ise % 2,8 olması dikkat çekicidir. Bu kısma konu olan demografik özelliklerden cinsiyet ve okul değişkenine ilişkin dağılım grafiği şekil4.1 ve şekil 4.2. 'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Cinsiyet Dağılım Grafiği



Şekil 4.2. Okul Dağılım Grafiği

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı, anne baba eğitime önemi ve devamsızlık durumlarının betimsel analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Demografik Değişkenlere Göre Frekans Tablosu.

	Değişken N. 400	Frekans	%
Geçen Yıllık Akademik Başarınız Nedir?	Teşekkür aldım	36	9,0
	Doğrudan geçtim	10	2,5
	Takdir aldım	352	88,0
	Ş.Ö.K. ile geçtim	2	0,5
Size Göre Anne- Baba Eğitim Düzeyi Çocuğun Başarı Düzeyini Etkiler mi?	Evet	271	67,8
	Hayır	77	19,3
	Fikrim yok	48	12,0
	Diğer	4	1,0
Sık Devamsızlık Yapar mısınız?	Evet	21	5,3
	Hayır	379	94,8

Tablo 4.2.'de yer alan demografik özelliklere bakıldığında ilk olarak katılımcıların geçen yıllık akademik başarıları görülmektedir. Buna göre katılımcıların % 88'i takdir belgesi aldığını, % 9'u teşekkür belgesi aldığını, % 2,5'i sınıfını doğrudan geçtiğini, % 0,5'i ise şube öğretmenler kurulu kararı ile geçtiğini belirtmiştir. Yine Tablo 4.2.'ye göre katılımcıların % 67,8'i anne-baba eğitim düzeyinin çocuğun başarı düzeyini etkilediğini, % 19,3'ü ise etkilemediğini ifade etmiştir. Bu konuda fikri olmayanların oranı % 12, bunların dışında görüş belirtenlerin oranı ise % 1'dir. Son olarak Tablo 4.2.'ye göre katılımcıların % 5,3'ü sık devamsızlık yaptığını, % 94,8'i ise sık devamsızlık yapmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.3'de demografik özelliklerin merkezi eğilim ölçüleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Demografik Değişken Analiz Tablosu

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
7.Günde ortalama kaç saat TV izlersiniz?	400	0	15	2.18	1.47
8.Günde ortalama kaç saat Bilgisayar/Tablet ile vakit geçirirsiniz?	400	0	10	1.74	1.30
9.Günde ortalama kaç saat kitap okursunuz ?	400	0	10	1.44	1.02
10.Günde ortalama kaç saat oyun oynarsınız?	400	1	12	1.91	1.71

11.Günde ortalama kaç saatinizi ödev yaparak geçiriyorsunuz?	400	0	10	2.34	1.65
12.Günlük ortalama kaç saat uyursunuz?	400	5	12	8.80	1.69
13.Yılda ortalama kaç kitap okursunuz?	400	1	30	20.77	10.02

Tablo 4.3.'de yer alan verilere göre katılımcıların günlük ortalama TV izleme süresi 2,18 saat, günlük bilgisayar/tablet ile vakit geçirme süresi ise 1,74 saattir. Katılımcılar günde ortalama 1,44 saat kitap okumakta, 1,91 saat ise oyun oynamaktadır. Yine Tablo 4.3.'e göre katılımcıların günlük ortalama ödev yapma süresi 2,34 saat iken, günlük ortalama uyuma süresi ise 8,80 saattir. Son olarak katılımcılar yılda ortalama 20,77 adet kitap okumaktadır.

Çalışmanın veri setinin normal ve/veya normal dağılıma yakın bir dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek için aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve verilere Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4'de yer almaktadır.

H_0 .% 95 güvenle veriler normal dağılımlıdır.

H_1 .% 95 güvenle veriler normal dağılımlı değildir.

Tablo 4.4. Verilerin Normallik Analizi Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Akademik Risk	0.054	124	0.200	0.989	124	0.454	-0.044	0.093
Fene İlişkin Tutum	0.090	276	0.070	0.978	276	0.083	-0.072	-0.638
Öz-Kavram	0.097	124	0.066	0.984	124	0.137	0.366	-0.334

Tablo 4.4.'te yer alan anlamlılık değerlerine bakıldığında $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç tüm gruplarda verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir. Buna göre H_0 hipotezi kabul edilir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılabilir. Normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olması gerekmektedir (Kul, 2014; Wicox, 2011). Tablo 4’te yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında sapmalar +1.0 ile -1.0 arasında kaldığı için dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin fen tutum, fen tutumuna ait alt boyutlar ve risk, riske ilişkin alt boyutlar cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Kız ve Erkek Öğrencilerin Risk ve Fene Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Fene ilişkin Tutum	Kız	235	52,82	12,76	-1,431	398	,153	
	Erkek	165	54,71	13,31				
Alt Faktör 1- Fene Yönelik Tutum	Kız	235	23,71	6,27	-1,312	398	,190	
	Erkek	165	24,54	6,14				
Alt Faktör 2-Ders Dışı Etkinliklere yönelik tutum	Kız	235	29,11	7,54	-1,340	398	,181	
	Erkek	165	30,17	8,11				
Akademik Risk	Kız	235	121,23	15,62	-1,040	398	,299	
	Erkek	165	123,05	19,31				
Alt Faktör 1- Başarısızlık Sonrası Olumsuzluk Eğilimi	Kız	235	37,59	9,40	-2,030	398	,043	0.20
	Erkek	165	39,56	9,77				
Alt Faktör 2-Güç İşlemleri Tercih Etme Eğilimi	Kız	235	44,21	7,00	-,674	398	,500	
	Erkek	165	44,70	7,52				
Alt Faktör 3- Başarısızlık Sonrası Yeniden Toparlanma ve Etkin Olma Eğilimi	Kız	235	39,44	5,23	1,065	398	,288	
	Erkek	165	38,79	6,87				

Tablo 4.5.’de yer alan bulgulara göre öğrencilerin cinsiyete göre tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,431; p > 0.05$].

Tablo 4.5.'de yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,312; p > 0.05$] Tablo 4.5'de görüldüğü üzere erkek öğrencilerin fene yönelik tutumlarının ortalaması ($\bar{x} = 24,54$) ile kız öğrencilerin fene yönelik tutumlarının ortalaması ($\bar{x} = 23,71$) birbirine çok yakındır.

Erkek ve kız öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,340; p > 0.05$] Erkek öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının ortalaması ($\bar{x} = 30,17$) ile kız öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının ortalaması ($\bar{x} = 29,11$) birbirine çok yakındır.

Tablo 4.5.'de yer alan bulgulara göre öğrencilerin cinsiyete göre risk puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,040; p > 0.05$].

Erkek ve kız öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Erkek öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 39,56$), kız öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalamasından ($\bar{x} = 37,59$) büyüktür. Bu sonuç erkek öğrencilerin başarısız olduklarında daha fazla olumsuzluk eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Elde edilen sonuç, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri Cohen-d hesaplanmış, 0.20 olarak bulunan etki büyüklüğü küçük büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, cinsiyetin öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimleri üzerinde düşük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Erkek ve kız öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = 0,624; p > 0.05$] Tablo 4.5'te görüldüğü üzere erkek öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 44,70$) ile kız öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 44,21$) birbirine çok yakındır.

Erkek ve kız öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,065; p > 0.05$] Tablo 4.5'de görüldüğü üzere erkek öğrencilerin başarısızlık sonrası

yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalaması (\bar{x} =38,79) ile kız öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine yönelik görüşlerinin ortalaması (\bar{x} =39,44) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin öz-kavram puanlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öz -Kavram Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	T	Sd	p	d
Öz -Kavram	Kız	235	102.97	5.72	-1.803	398	0.072	
	Erkek	165	104.02	5.78				
Alt Faktör 1- Mutluluk-Doyum	Kız	235	19.92	1.54	0.765	398	0.445	
	Erkek	165	19.80	1.53				
Alt Faktör 2-Kaygı	Kız	235	19.98	2.39	-1.640	398	0.102	
	Erkek	165	20,39	2.57				
Alt Faktör 3- Popülarite, Sosyal beğeni, Gözde olma	Kız	235	15,62	1.06	-0.487	398	0.626	
	Erkek	165	15,68	1.29				
Alt Faktör 4- Davranış ve Uyum-Conformite	Kız	235	25,95	2.17	1.908	398	0.057	
	Erkek	165	25,52	2.39				
Alt Faktör 5- Fiziksel görünüm	Kız	235	12,35	1.70	-3.846	398	0.001	0.38
	Erkek	165	13,13	2.34				
Alt Faktör 6- zihinsel ve okul durumu	Kız	235	9,14	1.17	-2.963	398	0.003	0.29
	Erkek	165	9,50	1.26				

Tablo 4.6.'da yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin öz-kavram faktörüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)}=1.803;p>0.05$] Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere erkek öğrencilerin öz-kavram faktörüne yönelik puanlarının ortalaması (\bar{x} =104,02) ile kız öğrencilerin öz-kavram faktörüne yönelik puanlarının ortalaması (\bar{x} .=102,97) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin mutluluk ve doyuma ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Tablo 4.6.'da yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin mutluluk ve doyuma ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)}= -0,765;p>0.05$] Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere erkek öğrencilerin

mutluluk ve doyum puanlarının ortalaması ($\bar{x}=19,92$) ile kız öğrencilerin mutluluk ve doyum puanlarının ortalaması ($\bar{x}=19,80$) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin kaygı puanlarının ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Tablo 4.6.'da yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin kaygı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1,312; p > 0.05$] Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere erkek öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=19,98$) ile kız öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=20,39$) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Tablo 4.6.'da yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = 0,487; p > 0.05$] Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere erkek öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması ($\bar{x}=15,62$) ile kız öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması ($\bar{x}=15,68$) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Tablo 4.6.'da yer alan bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = 1,908; p > 0.05$] Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere erkek öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması ($\bar{x}=25,95$) ile kız öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması ($\bar{x}=25,52$) birbirine çok yakındır.

Erkek ve kız öğrencilerin fiziksel görünüm puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(772)} = 3,846; p < 0.05$] Erkek öğrencilerin fiziksel görünüm puanlarının ortalaması ($\bar{x}=13,13$), kız öğrencilerin fiziksel görünüm puanlarının ortalamasından ($\bar{x}=12,35$) ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri Cohen-d hesaplanması yapılmış ve 0.38

olarak bulunmuştur. Buna göre, cinsiyetin öğrencilerin fiziksel görünüşleri üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Erkek ve kız öğrencilerin zihinsel ve okul durumu puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(772)} = -2.963; p < 0.05$]. Erkek öğrencilerin zihinsel ve okul durumu puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 9,50$), kız öğrencilerin zihinsel ve okul durumu puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 9,14$) büyüktür. Elde edilen sonuç, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değerinin Cohen-d hesaplanmış ve 0.29 olarak bulunmuştur. Buna göre, cinsiyetin öğrencilerin zihinsel ve okul durumları puanlarının ortalamaları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tutum ve risk puanları ortalamasının öğrenim görülen okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Okuduğu Okula Göre Tutum ve Risk Puanlarına İlişkin t-Testi.

	Okul	N	\bar{X}	S	T	Sd	p	d
Fene İlişkin Tutum	Cacabey	124	55,86	10,55	2,345	398	,020	0.26
	Cumhuriyet	276	52,58	13,87				
Alt Faktör 1- Fene Yönelik Tutum	Cacabey	124	25,31	5,15	2,723	398	,007	0.30
	Cumhuriyet	276	23,49	6,58	2,983			
Alt Faktör 2- Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum	Cacabey	124	30,56	6,74	1,741	398	,083	
	Cumhuriyet	276	29,09	8,19	1,873			
Akademik Risk	Cacabey	124	122,22	17,75	,181	398	,857	
	Cumhuriyet	276	121,88	17,04	,178			
Alt Faktör 1- Başarısızlık Sonrası Olumsuzluk Eğilimi	Cacabey	124	37,44	10,80	-1,338	398	,182	
	Cumhuriyet	276	38,83	8,99	-1,248			
Alt Faktör 2-	Cacabey	124	45,67	7,48	2,349	398	,019	0.25

Güç İşlemleri Tercih Etme Eğilimi	Cumhuriyet	276	43,85	7,03	2,294		
Alt Faktör 3- Başarısızlık Sonrası Yeniden Toparlanma ve Etkin olma Eğilimi	Cacabey	124	39,10	5,46	-,152	398	,879
	Cumhuriyet	276	39,20	6,18			

Tablo 4.7.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(772)} = -2.345; p < 0.05$]. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 55,86$), Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 52,58$) büyüktür. Elde edilen sonuç, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri Cohen-d hesaplanmış. 0.26 olarak bulunmuştur. Buna göre, Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin tutum faktörüne ilişkin puanlarını arttırmada düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(772)} = -2.723; p < 0.05$]. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 25,31$), Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 23,49$). Büyüktür. Elde edilen sonuç, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri Cohen-d hesaplanmış 0.30 olarak bulunmuştur. Buna göre, Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin fene yönelik tutum ortalamaları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanları ortalamasının öğrenim görülen okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden

araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de yer almaktadır. Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -2.983; p > 0.05$].

Tablo 4.7.’de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin risk puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -2.963; p > 0.05$].

Tablo 4.7.’de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1.338; p > 0.05$].

Tablo 4.7.’de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(772)} = -2.349; p < 0.05$]. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 45,67$), Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 43,85$) büyüktür. Elde edilen sonuç, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymakla birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri Cohen-d hesaplanmış 0.25 olarak bulunmuştur. Buna göre, Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimleri üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7.’de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -1.52; p > 0.05$].

Öğrencilerin öz-kavram puanlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Okuduğu Okula Göre Öz -Kavram Puanlarına İlişkin t-Testi .

Tablo 8. Öğrencilerin okuduğu okula göre Öz- Kavram puanlarına ilişkin t-testi								
	Okul	N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Öz- Kavram	Cacabey	124	104,23	5,70	1,928	398	0.055	
	Cumhuriyet	276	103,03	5,76				
Alt Faktör 1- Mutluluk-Doyum	Cacabey	124	20,07	1,50	1,777	398	0.076	
	Cumhuriyet	276	19,78	1,54	1,792			
Alt Faktör.-2 Kaygı	Cacabey	124	20,52	2,66	2,023	398	0.440	
	Cumhuriyet	276	19,99	2,37	1,936			
Alt Faktör. 3- Popülarite, Sosyal Beğeni, Gözde Olma	Cacabey	124	15,61	1,03	-0,370	398	0.711	
	Cumhuriyet	276	15,66	1,22	-0,394			
Alt Faktör 4-Davranış Ve Uyum-Conformite	Cacabey	124	25,91	2,28	0,820	398	0.413	
	Cumhuriyet	276	25,71	2,27	0,818			
Alt Faktör -5 Fiziksel Görünüm	Cacabey	124	12,78	1,94	0,742	398	0.458	
	Cumhuriyet	276	12,62	2,07	0,760			
Alt Faktör 6- Zihinsel Ve Okul Durumu	Cacabey	124	9,32	1,17	0,359	398	0.720	
	Cumhuriyet	276	9,28	1,24				

Tablo 4.8.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)}=1.928;p>0.05$]. Tablo 8'de görüldüğü üzere Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram faktörüne yönelik puanlarının ortalaması ($\bar{x}=104,23$) ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram faktörüne yönelik puanlarının ortalaması ($\bar{x}=103,03$) birbirine çok yakındır.

Tablo 4.8.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin mutluluk-doyum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin mutluluk-doyum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)}=1.777;p>0.05$].

Tablo 4.8.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -2.023; p > 0.05$].

Tablo 4.8.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -0.370; p > 0.05$].

Tablo 4.8.'de yer alan bulgulara göre Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(772)} = -0.359; p > 0.05$].

Öğrencilerin “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Öğrencilerin “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Aile İçi Fikir Alınma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Kız	frekans	6	12	32	68	117	235
	%	2,6	5,1	13,6	28,9	49,8	100
Erkek	frekans	10	14	36	25	80	165
	%	6,1	8,5	21,8	15,2	48,5	100
Toplam	frekans	16	26	68	93	197	400
	%	4,0	6,5	17,0	23,3	49,3	100

Tablo 4.9. 'a göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 2,6'sı “hiçbir zaman”, % 5,1'i “nadiren”, % 13,6'sı “bazen”, % 28,9'u “sık sık” ve % 49,8'i ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 6,1'i “hiçbir zaman”, % 8,5'i “nadiren”, % 21,8'i “bazen”, % 15,2'si “sık

sık” ve % 48,5’i ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Toplam 400 öğrenciden 197’si ailede kararların her zaman tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verildiğini ifade ederken, 16’sı ise kararlar verilirken hiçbir zaman aile üyelerinin fikirlerinin alınmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’de yer almaktadır.

Tablo 4.10. Aile Problemlerinin Çözüm Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .

Cinsiyet		Her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir	
						zaman	toplam
Kız	frekans	6	19	51	67	92	235
	%	2,6	8,1	21,7	28,5	39,1	100
Erkek	frekans	7	12	39	44	63	165
	%	4,2	7,3	23,6	26,7	38,2	100
Toplam	frekans	13	31	90	111	155	400
	%	3,3	7,8	22,5	27,8	38,8	100

Tablo 4.10. ‘a göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 2,6’sı “hiçbir zaman”, % 8,1’i “nadiren”, % 21,7’si “bazen”, % 28,5’i “sık sık” ve % 39,1’i ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 4,2’si “hiçbir zaman”, % 7,3’ü “nadiren”, % 23,6’sı “bazen”, % 26,7’si “sık sık” ve % 38,2’si ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Toplam 400 öğrencinin 13’ü (% 3,3) ailesinde yaşanan problemlere hiçbir zaman çözüm üretmeye çalışmadığını belirtirken, 155’i (% 38,8) ailesinde yaşanan problemlere her zaman çözüm üretmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Ailenin Hataya Yaklaşımının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	Hiç bir	toplam
						zaman	
Kız	frekans	6	23	55	47	104	235
	%	2,6	9,8	23,4	20,0	44,3	100
Erkek	frekans	17	17	30	39	62	165
	%	10,3	10,3	18,2	23,6	37,6	100
Toplam	frekans	23	40	85	86	166	400
	%	5,8	10,0	21,3	21,5	41,5	100

Tablo 4.11. 'e göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 2,6'sı "hiçbir zaman", % 9,8'i "nadiren", % 23,4'ü "bazen", % 20,0'ı "sık sık" ve % 44,3'ü ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 10,3'ü "hiçbir zaman", % 10,3'ü "nadiren", % 18,2'si "bazen", % 23,6'sı "sık sık" ve % 37,6'sı ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Katılımcıların % 21,5'i hata yaptığında ailesinin sık sık anlayışla karşıladığını belirtirken, % 41,5'i ise hata yaptığında ailesinin her zaman anlayışla karşıladığını belirtmiştir. Hata yaptığında ailesinin hiçbir zaman anlayışlı olmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise % 5,8'dir.

Öğrencilerin "ailem beni başkaları ile kıyaslar" sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Başkaları ile Kıyaslama Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	hiç bir zaman	Toplam
	%	31,1	20,9	25,1	8,9	14,0	100
Erkek	frekans	45	38	29	13	40	165
	%	27,3	23,0	17,6	7,9	24,2	100
Toplam	frekans	118	87	88	34	73	400
	%	29,5	21,8	22,0	8,5	18,3	100

Tablo 4.12.'ye göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 14,0'ı "hiçbir zaman", % 8,9'u "nadiren", % 25,1'i "bazen", % 20,9'u "sık sık" ve % 31,1'i ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 24,2'si "hiçbir zaman", % 7,9'u "nadiren", % 17,6'sı "bazen", % 23,0'ü "sık sık" ve % 27,3'ü ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Ailesinin kendisini her zaman başkalarıyla kıyasladığını ifade eden öğrencilerin oranı % 29,5 iken, ailesinin kendisini sık sık başkalarıyla kıyasladığını belirten öğrencilerin oranı % 21,8'dir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası (% 51,3'ü) ailesi tarafından başkalarıyla kıyaslandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13.’de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Ailedeki Demokratik Ortamın Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	toplam
Kız	frekans	10	10	36	59	120	235
	%	4,3	4,3	15,3	25,1	51,1	100
Erkek	frekans	9	13	31	28	84	165
	%	5,5	7,9	18,8	17,0	50,9	100
Toplam	frekans	19	23	67	87	204	400
	%	4,8	5,8	16,8	21,8	51,0	100

Tablo 4.13.’e göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 4,3’ü “hiçbir zaman”, % 4,3’ü “nadiren”, % 15,3’ü “bazen”, % 25,1’i “sık sık” ve % 51,1’i ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 5,5’i “hiçbir zaman”, % 7,9’u “nadiren”, % 18,8’i “bazen”, % 17,0’si “sık sık” ve % 50,9’u ise “her zaman” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin “harçlığımı yeterli bulurum” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo 4.14.Harçlık Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Kız	frekans	7	13	16	17	181	235
	%	3,0	5,5	6,8	7,2	77,0	100
Erkek	frekans	8	8	25	23	101	165
	%	4,8	4,8	15,2	13,9	61,2	100
Toplam	frekans	15	21	41	40	282	400
	%	3,8	5,3	10,3%	10,0	70,5	100

Tablo 4.14.’e göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 3,0’ü “hiçbir zaman”, % 5,5’i “nadiren”, % 6,8’i “bazen”, % 7,2’si “sık sık” ve % 77,0’si ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar

incelendiğinde % 4,8'i “hiçbir zaman”, % 4,8'i “nadiren”, % 15,2'si “bazen”, % 13,9'u “sık sık” ve % 61,2'si ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Ölçeğe katılan 400 öğrencinin % 10'u sık sık, % 70,5'i ise her zaman harçlığını yeterli bulmaktadır. Hiçbir zaman harçlığını yeterli bulmayan öğrenciler ise toplam öğrencilerin % 3,8'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “yapılması gereken işlerimi ertelemem” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.15.Sorumluluk Bilincinin Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Kız	frekans	11	26	71	54	73	235
	%	4,7	11,1	30,2	23,0%	31,1	100,
Erkek	frekans	13	8	57	41	46	165
	%	7,9	4,8	34,5	24,8%	27,9	100,
Toplam	frekans	24	34	128	95	119	400
	%	6	8,5	32,0	23,8%	29,8	100

Tablo 4.15.’e göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 4,7'si “hiçbir zaman”, % 11,1'i “nadiren”, % 30,2'si “bazen”, % 23,0'ü “sık sık” ve % 31,1'i ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 7,9'u “hiçbir zaman”, % 4,8'i “nadiren”, % 34,5'i “bazen”, % 24,8'i “sık sık” ve % 27,9'u ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Ölçeğe katılan öğrencilerin % 23,8'i sık sık, % 29,8'i ise her zaman yapılması gereken işlerini ertelemeden yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’de yer almaktadır.

Tablo 4.16. Spor Faaliyetlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	frekans	34	36	64	30	71	235
		%	14,5	15,3	27,2	12,8	30,2	100
	Erkek	frekans	29	19	23	27	67	165
		%	17,6	11,5	13,9	16,4	40,6	100
Toplam	frekans	63	55	87	57	138	400	
	%	15,8	13,8	21,8	14,3	34,5	100	

Tablo 4.16.'ya göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 14,5'i "hiçbir zaman", % 15,3'ü "nadiren", % 27,2'si "bazen", % 12,8'i "sık sık" ve % 30,2'si ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 17,6'sı "hiçbir zaman", % 11,5'i "nadiren", % 13,9'u "bazen", % 16,4'ü "sık sık" ve % 40,6'sı ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Ölçeğe katılan 400 öğrencinin % 15,8'i hiçbir zaman okul dışı spor faaliyetlerinde bulunmadığını, % 13,8'i ise nadiren okul dışı sportif faaliyetlerde bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin "oyun oynarken kural koymayı severim" sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Liderlik Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	frekans	44	47	50	33	61	235
		%	18,7	20,0	21,3	14,0	26,0	100
	Erkek	frekans	41	26	27	25	46	165
		%	24,8	15,8	16,4	15,2	27,9	100
Toplam	frekans	85	73	77	58	107	400	
	%	21,3	18,3	19,3	14,5	26,8	100	

Tablo 4.17.'ye göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 18,7'si "hiçbir zaman", % 20,0'ı "nadiren", % 21,3'ü "bazen", % 14,0'ü "sık sık" ve % 26,0'sı ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 24,8'i "hiçbir zaman", % 15,8'i "nadiren", % 16,4'ü "bazen", % 15,2'si "sık sık" ve % 27,9'u ise "her zaman" yanıtını vermiştir. Oyun oynarken her zaman kural koymayı seven 107 öğrencinin ölçeğe katılan tüm öğrencilerin % 26,8'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18.Yardım Sever Olma Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	frekans	5	3	18	47	162	235
		%	2,1	1,3	7,7	20,0	68,9	100
	Erkek	frekans	8	3	15	39	100	165
		%	4,8	1,8	9,1	23,6	60,6	100
Toplam	frekans	13	6	33	86	262	400	
	%	3,3	1,5	8,3	21,5	65,5	100	

Tablo 4.18.’e göre kız öğrencilerin bu soru için verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 2,1’i “hiçbir zaman”, % 1,3’ü “nadiren”, % 7,7’si “bazen”, % 20,0’si “sık sık” ve % 68,9’u ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde % 4,8’i “hiçbir zaman”, % 1,8’i “nadiren”, % 9,1’i “bazen”, % 23,6’sı “sık sık” ve % 60,6’sı ise “her zaman” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin % 21,5’i sık sık, % 65,5’i ise her zaman başkalarına yardım etmekten hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19.’da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Ödevlerde Yardım Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir zaman	toplam
Kız	frekans	54	77	62	24	18	235
	%	23,0	32,8	26,4	10,2	7,7	100
Erkek	frekans	32	53	48	13	19	165
	%	19,4	32,1	29,1	7,9	11,5	100
Toplam	frekans	86	130	110	37	37	400
	%	21,5	32,5	27,5	9,3	9,3	100

Tablo 4.19’a göre toplam 400 öğrencinin 37’si yani % 9,3’ü ödev yaparken hiçbir zaman büyüklerin yardımına ihtiyaç duymadığını belirtirken, % 21,5’i ise her zaman büyüklerin yardımına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Ödev yaparken sık sık büyüklerin yardımına ihtiyaç duyduğunu ifade eden 130 öğrencinin oranı ise % 32,5’tir.

Öğrencilerin “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Bilimsel Çözüm Sunma Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir zaman	
						Toplam	Toplam
Kız	frekans	14	52	69	48	52	235
	%	6,0	22,1	29,4	20,4	22,1	100
Erkek	frekans	16	28	48	26	47	165
	%	9,7	17,0	29,1	15,8	28,5	100
Toplam	frekans	30	80	117	74	99	400
	%	7,5	20,0	29,3	18,5	24,8	100

Tablo 4.20’ye göre toplam 235 kız öğrencinin % 6’sı günlük hayattaki sorunlara her zaman bilimsel çözümler sunduğunu ifade ederken, toplam 165 erkek öğrencinin % 9.7’si günlük hayattaki sorunlara her zaman bilimsel çözümler sunduğunu belirtmiştir. Ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin yalnızca % 24.8’i günlük hayattaki sorunları için hiçbir zaman bilimsel çözümler sunmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Aileye Karşı Dürüstlük Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir zaman	
						toplam	toplam
Kız	frekans	26	19	18	34	138	235
	%	11,1	8,1	7,7	14,5	58,7	100
Erkek	frekans	19	14	16	25	91	165
	%	11,5	8,5	9,7	15,2	55,2	100
Toplam	frekans	45	33	34	59	229	400
	%	11,3	8,3	8,5	14,8	57,3	100

Tablo 4.21.’e göre Ölçeğe katılan toplam 400 öğrencinin % 57,3’ü hiçbir zaman, % 14,8’i ise nadiren arkadaşlarının ısrarına rağmen ailelerinden gizli bir şey yapmadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak

amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’de yer almaktadır

Tablo 4.22. Arkadaş İlişkileri Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir zaman	toplam
	frekans	32	38	65	38	62	235
Kız	%	13,6	16,2	27,7	16,2	26,4	100
Erkek	frekans	16	22	43	32	52	165
	%	9,7	13,3	26,1	19,4	31,5	100
Toplam	frekans	48	60	108	70	114	400
	%	12,0	15,0	27,0	17,5	28,5	100

Tablo 4.22.’ye göre öğrencilerin % 12’si her zaman okul dışında arkadaşlarıyla görüştüğünü belirtirken, % 28,5’i ise hiçbir zaman okul dışında arkadaşlarıyla görüşmediklerini ifade etmiştir. Okul dışında arkadaşlarıyla hiçbir zaman görüşmeyen kız öğrenciler ile nadiren görüşen kız öğrencilerin toplam oranı % 42,6 iken, erkeklerde bu iki oranın toplamı % 50,9’tür.

Öğrencilerin “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.23’de yer almaktadır.

Tablo 4.23. Doğayı Sevme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç bir zaman	toplam
	frekans	10	20	39	45	121	235
Kız	%	4,3	8,5	16,6	19,1	51,5	100,0
Erkek	frekans	10	15	22	39	79	165
	%	6,1	9,1	13,3	23,6	47,9	100,0
Toplam	frekans	20	35	61	84	200	400
	%	5,0	8,8	15,3	21,0	50,0	100,0

Tablo 4.23.’e göre ölçeye katılan toplam 400 öğrencinin % 8,8’i sık sık, % 5’i ise her zaman doğada vakit geçirmeyi sevdiğini ifade etmiştir. Hiçbir zaman doğada vakit geçirmediğini ifade eden toplam 200 öğrencinin % 51,5’u kız öğrenci % 47,9’u ise erkek öğrencidir.

Öğrencilerin “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki

dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.24’de yer almaktadır.

Tablo 4.24.Sosyalleşme Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet		her zaman	sık sık	bazen	nadiren	hiç zaman	bir toplam
		frekans					
Kız	frekans	26	24	45	37	103	235
	%	11,1	10,2	19,1	15,7	43,8	100,0
Erkek	frekans	23	25	46	18	53	165
	%	13,9	15,2	27,9	10,9	32,1	100,0
Toplam	frekans	49	49	91	55	156	400
	%	12,3	12,3	22,8	13,8	39,0	100,0

Tablo 4.24.’e göre kız öğrencilerin % 43,8’i hiçbir zaman dışarıda oyun oynamayı bilgisayar oyunlarına tercih ederken, erkek öğrencilerde bu oran % 32,1’dir. Bilgisayar oyunlarını tercih eden 26 kız öğrenci ile 23 erkek öğrencinin genel toplam içerisindeki oranı % 12,3’tür.

Öğrencilerin “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri 100 alınarak verilir” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.25’de yer almaktadır.

Tablo 4.25. Aile İçi Fikir Alınma Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

Sınıf		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
		frekans	n				
5. sınıf	frekans	5	2	13	17	52	89
	%	5,6	2,2	14,6	19,1	58,4	100
6.sınıf	frekans	7	10	24	39	88	168
	%	4,2	6,0	14,3	23,2	52,4	100
7.sınıf	frekans	2	5	18	21	40	86
	%	2,3	5,8	20,9	24,4	46,5	100
8.sınıf	frekans	2	9	13	16	17	57
	%	3,5	15,8	22,8	28,1	29,8	100
Toplam	frekans	16	26	68	93	197	400
	%	4,0	6,5	17,0	23,3	49,3	100

Tablo 4.25.’e göre ailesinde hiçbir zaman kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilmediğini ifade eden 16 öğrencinin 5’i 5.sınıf, 7’si 6.sınıf, 2’si 7.sınıf ve 2’si 8.sınıf öğrencisidir. Ailesinde kararlar alınırken her zaman tüm aile bireylerinin fikirlerinin

alındığını ifade eden toplam 197 öğrencinin 52'si 5.sınıf, 88'i 6.sınıf, 40'ı 7.sınıf ve 17'si 8.sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.26.'da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Aile Problemlerinin Çözüm Durumunun Sınıflara Değişkenine Göre Dağılımı.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam	
Sınıf	5. sınıf	frekans	4	7	16	18	44	89
		%	4,5	7,9	18,0	20,2	49,4	100
	6.sınıf	frekans	5	15	34	54	60	168
		%	3,0	8,9	20,2	32,1	35,7	100
	7.sınıf	frekans	2	7	20	26	31	86
		%	2,3	8,1	23,3	30,2	36,0	100
	8.sınıf	frekans	2	2	20	13	20	57
		%	3,5	3,5	35,1	22,8	35,1	100
Toplam	frekans	13	31	90	111	155	400	
	%	3,3	7,8	22,5	27,8	38,8	100	

Tablo 4.26.'ya göre en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve ailesinde yaşanan problemlere her zaman çözüm üretmeye çalışan 155 öğrencinin 44'ü 5.sınıf, 60'ı 6.sınıf, 31'i 7.sınıf ve 20'si ise 8.sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4. 27. Ailenin Hataya Yaklaşımının Sınıflara Değişkenine Göre Dağılımı.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	toplam	
Sınıf	5. sınıf	frekans	2	4	15	21	47	89
		%	2,2	4,5	16,9	23,6	52,8	100
	6.sınıf	frekans	12	17	41	26	72	168
		%	7,1	10,1	24,4	15,5	42,9	100
	7.sınıf	frekans	4	8	17	24	33	86
		%	4,7	9,3	19,8	27,9	38,4	100
	8.sınıf	frekans	5	11	12	15	14	57
		%	8,8	19,3	21,1	26,3	24,6	100
Toplam	frekans	23	40	85	86	166	400	
	%	5,8	10,0	21,3	21,5	41,5	100	

Tablo 4.27.'ye göre en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve hata yaptığında ailesinin bunu anlayışla karşıladığını belirten 166 öğrencinin 47’si 5.sınıf, 72’si 6.sınıf, 33’ü 7.sınıf ve 14’ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Hata yaptığında ailesinin hiçbir zaman anlayış göstermediğini ifade eden öğrenciler ise toplam 400 öğrencinin % 5,8’ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Başkaları ile Kıyaslama Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam
5. sınıf	frekans	32	16	19	4	18	89
	%	36,0	18,0	21,3	4,5	20,2	100
6.sınıf	frekans	54	38	37	11	28	168
	%	32,1	22,6	22,0	6,5	16,7	100
7.sınıf	frekans	24	19	18	13	12	86
	%	27,9	22,1	20,9	15,1	14,0	100
8.sınıf	frekans	8	14	14	6	15	57
	%	14,0	24,6	24,6	10,5	26,3	100
Toplam	frekans	118	87	88	34	73	400
	%	29,5	21,8	22,0	8,5	18,3	100

Tablo 4.28.'a göre en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve her zaman ailesinin kendisini başkaları ile kıyasladığını ifade eden 118 öğrencinin % 36’sı 5.sınıf, % 32.1’i 6.sınıf, % 207.9’u 7.sınıf ve % 14’ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Ailesinin kendisini hiçbir zaman başkaları ile kıyaslamadığını ifade eden öğrenciler ise toplam 400 öğrencinin % 18,3’ünü oluşturmaktadır. Ailesinin kendisini sık sık başkaları ile kıyasladığını ifade eden öğrencilerin oranı ile (% 21,8), ailesinin kendisini bazen başkaları ile kıyasladığını ifade eden öğrencilerin oranı (% 22,0) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Ailedeki Demokratik Ortamın Sınıflara Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Sınıf	5. sınıf	frekans	5	4	13	11	56	89
		%	5,6	4,5	14,6	12,4	62,9	100
	6.sınıf	frekans	9	7	22	39	91	168
		%	5,4	4,2	13,1	23,2	54,2	100
	7.sınıf	frekans	3	4	19	22	38	86
		%	3,5	4,7	22,1	25,6	44,2	100
	8.sınıf	frekans	2	8	13	15	19	57
		%	3,5	14,0	22,8	26,3	33,3	100
Toplam	frekans	19	23	67	87	204	400	
	%	4,8	5,8	16,8	21,8	51,0	100	

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve her zaman ailesinin kendisini başkaları ile kıyasladığını ifade eden 118 öğrencinin % 36,0’sı 5.sınıf, % 32,1’i 6.sınıf, % 27,9’u 7.sınıf ve % 14’ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Ailesinin kendisini hiçbir zaman başkaları ile kıyaslamadığını ifade eden öğrenciler ise toplam 400 öğrencinin % 18,3’ünü oluşturmaktadır. Ailesinin kendisini sık sık başkaları ile kıyasladığını ifade eden öğrencilerin oranı ile (% 21,8), ailesinin kendisini bazen başkaları ile kıyasladığını ifade eden öğrencilerin oranı (% 22,0) birbirine çok yakındır.

Öğrencilerin “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.30’da yer almaktadır.

Tablo 4. 30. Harçlık Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Sınıf	5. sınıf	frekans	2	2	5	8	71	89
		%	2,2	2,2	5,6	9,0	79,8	100
	6.sınıf	frekans	9	11	13	11	124	168
		%	5,4	6,5	7,7	6,5	73,8	100
	7.sınıf	frekans	4	4	16	11	51	86
		%	4,7	4,7	18,6	12,8	59,3	100
	8.sınıf	frekans	0	4	7	10	36	57
		%	0,0	7,0	12,3	17,5	63,2	100
Toplam	frekans	15	21	41	40	282	400	
	%	3,8	5,3	10,3	10,0	70,5	100	

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve harçlığımı yeterli bulan 282 öğrencinin 71’i 5.sınıf, 124’ü 6.sınıf,

51'i 7.sınıf ve 36'sı ise 8.sınıf öğrencisidir. Harçlığını hiçbir zaman yeterli bulmayan öğrencilerin oranı ise % 3,8'dir.

Öğrencilerin “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.31.'de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Sorumluluk Bilincinin Sınıflara Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Sınıf	5. sınıf	frekans	5	8	21	15	40	89
		%	5,6	9,0	23,6	16,9	44,9	100
	6.sınıf	frekans	5	12	59	46	46	168
		%	3,0	7,1	35,1	27,4	27,4	100
	7.sınıf	frekans	10	6	25	22	23	86
		%	11,6	7,0	29,1	25,6	26,7	100
	8.sınıf	frekans	4	8	23	12	10	57
		%	7,0	14,0	40,4	21,1	17,5	100
Toplam	frekans	24	34	128	95	119	400	
	%	6,0	8,5	32,0	23,8	29,8	100	

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “bazen” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve yapılması gereken işlerini ertelemediğini ifade eden 128 öğrencinin % 23,6'sı 5.sınıf, % 35,1'i 6.sınıf, % 29,1'i 7.sınıf ve % 40,4'ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Yapılması gereken işlerini her zaman ertelemeden yaptığını ifade eden öğrencilerin oranı ise % 29,8'dir.

Öğrencilerin “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.32'de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Spor Faaliyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Sınıf	5. sınıf	frekans	14	11	19	12	33
		%	15,7	12,4	21,3	13,5	37,1
	6.sınıf	frekans	23	24	36	20	65
		%	13,7	14,3	21,4	11,9	38,7

7.sınıf	frekans	14	12	14	19	27	86
	%	16,3	14,0	16,3	22,1	31,4	100
8.sınıf	frekans	12	8	18	6	13	57
	%	21,1	14,0	31,6	10,5	22,8	100
Toplam	frekans	63	55	87	57	138	400
	%	15,8	13,8	21,8	14,3	34,5	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve her zaman okul dışında spor faaliyetlerinde bulunduğunu ifade eden 138 öğrencinin oranı % 34,5’tir. Bu öğrencilerin 33’ü 5.sınıf, 65’i 6.sınıf, 27’si 7.sınıf ve 13’ü 8.sınıf öğrencisidir. 5.sınıf öğrencilerinin % 15,7’si, 6.sınıf öğrencilerinin % 13,7’si, 7.sınıf öğrencilerinin % 16,3’ü ve 8.sınıf öğrencilerinin % 21,1’i ise okul dışında hiçbir zaman spor faaliyetlerinde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.33’de yer almaktadır.

Tablo 4.33. Liderlik Davranışının Sınıflara Göre Dağılımı .

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
5. sınıf	frekans	29	11	10	15	24	89
	%	32,6	12,4	11,2	16,9	27,0	100
6.sınıf	frekans	32	35	30	24	47	168
	%	19,0	20,8	17,9	14,3	28,0	100
7.sınıf	frekans	13	18	22	15	18	86
	%	15,1	20,9	25,6	17,4	20,9	100
8.sınıf	frekans	11	9	15	4	18	57
	%	19,3	15,8	26,3	7,0	31,6	100
Toplam	frekans	85	73	77	58	107	400
	%	21,3	18,3	19,3	14,5	26,8	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve oyun oynarken her zaman kural koymayı sevdiğini ifade eden 107 öğrencinin oranı % 26,8’tir. Bu öğrencilerin 24’ü 5.sınıf, 47’si 6.sınıf, 18’i 7.sınıf ve yine 18’i 8.sınıf öğrencisidir. Oyun oynarken kural koymayı hiçbir zaman sevmediğini ifade eden 85 öğrenci, toplam öğrencilerin % 21,3’ünü oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.34’de yer almaktadır.

Tablo 4.34. Yardım Sever Olma Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
Sınıf	5. sınıf	frekans	1	1	3	13	71	89
		%	1,1	1,1	3,4	14,6	79,8	100
	6.sınıf	frekans	5	2	16	43	102	168
		%	3,0	1,2	9,5	25,6	60,7	100
	7.sınıf	frekans	5	0	8	19	54	86
		%	5,8	0,0	9,3	22,1	62,8	100
	8.sınıf	frekans	2	3	6	11	35	57
		%	3,5	5,3	10,5	19,3	61,4	100
Toplam	frekans	13	6	33	86	262	400	
	%	3,3	1,5	8,3	21,5	65,5	100	

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve başkalarına yardım etmekten hoşlandığını ifade eden 262 öğrencinin oranı % 65,5’tir. Bu öğrencilerin 71’i 5.sınıf, 102’si 6.sınıf, 54’ü 7.sınıf ve 35’i 8.sınıf öğrencisidir. Başkalarına yardım etmekten hiçbir zaman hoşlanmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise % 3,3’tür.

Öğrencilerin “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.35’de yer almaktadır.

Tablo 4.35. Ödevlerde Yardım Davranışının Sınıflara Göre Dağılımı.

			her zaman	Sık sık	bazen	nadiren	hiç zaman	bir	Toplam
Sınıf	5. sınıf	frekans	9	28	32	10	10		89
		%	10,1	31,5	36,0	11,2	11,2		100
	6.sınıf	frekans	43	45	43	18	19		168
		%	25,6	26,8	25,6	10,7	11,3		100
	7.sınıf	frekans	17	36	19	7	7		86
		%	19,8	41,9	22,1	8,1	8,1		100
	8.sınıf	frekans	17	21	16	2	1		57
		%	29,8	36,8	28,1	3,5	1,8		100
Toplam	frekans	86	130	110	37	37		400	
	%	21,5	32,5	27,5	9,3	9,3		100	

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “sık sık” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve ödevlerini yaparken sık sık büyüklerinin yardımına ihtiyaç duyan 130 öğrencinin oranı % 32,5’tir. Bu öğrencilerin 28’i 5.sınıf, 45’i 6.sınıf, 36’sı 7.sınıf ve 21’i 8.sınıf öğrencisidir. Başkalarına yardım etmekten hiçbir zaman hoşlanmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise % 3,3’tür. Ödevlerini yaparken nadiren büyüklerinin yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin oranı ile büyüklerinin yardımına hiçbir zaman ihtiyaç duymayan öğrencilerin oranı birbirine eşittir (% 9,3).

Öğrencilerin “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Bilimsel Çözüm Sunma Davranışının Sınıflara Göre Dağılımı.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
5. sınıf	frekans	7	11	22	17	32	89
	%	7,9	12,4	24,7	19,1	36,0	100
6.sınıf	frekans	16	33	48	32	39	168
	%	9,5	19,6	28,6	19,0	23,2	100
7.sınıf	frekans	5	16	29	18	18	86
	%	5,8	18,6	33,7	20,9	20,9	100
8.sınıf	frekans	2	20	18	7	10	57
	%	3,5	35,1	31,6	12,3	17,5	100
Toplam	frekans	30	80	117	74	99	400
	%	7,5	20,0	29,3	18,5	24,8	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “bazen” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunduğunu ifade eden 117 öğrencinin oranı % 29,3’tür. Bu öğrencilerin 22’si 5.sınıf, 48’i 6.sınıf, 29’u 7.sınıf ve 18’i 8.sınıf öğrencisidir. Günlük hayattaki sorunlara hiçbir zaman bilimsel çözümler sunmayan öğrencilerin oranı % 7,5 iken her zaman günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise % 24,8’dir.

Öğrencilerin “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.37.’de yer almaktadır.

Tablo 4.37. Aileye Karşı Dürüstlük Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

Sınıf	Sınıf		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
			frekans					
5. sınıf		frekans	12	2	6	11	58	89
		%	13,5	2,2	6,7	12,4	65,2	100
6. sınıf		frekans	20	21	15	18	94	168
		%	11,9	12,5	8,9	10,7	56,0	100
7. sınıf		frekans	7	4	7	20	48	86
		%	8,1	4,7	8,1	23,3	55,8	100
8. sınıf		frekans	6	6	6	10	29	57
		%	10,5	10,5	10,5	17,5	50,9	100
Toplam		frekans	45	33	34	59	229	400
		%	11,3	8,3	8,5	14,8	57,3	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve arkadaşları ısrar etse bile ailesinden gizli bir şey yapmadığını ifade eden 229 öğrencinin oranı % 57,3’tür. Bu öğrencilerin 58’i 5.sınıf, 94’ü 6.sınıf, 48’i 7.sınıf ve 29’u 8.sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.38’de yer almaktadır.

Tablo 4.38. Arkadaş İlişkileri Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

Sınıf	Sınıf		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
			frekans					
5. sınıf		frekans	18	18	23	8	22	89
		%	20,2	20,2	25,8	9,0	24,7	100
6. sınıf		frekans	19	24	47	28	50	168
		%	11,3	14,3	28,0	16,7	29,8	100
7. sınıf		frekans	6	10	22	23	25	86
		%	7,0	11,6	25,6	26,7	29,1	100
8. sınıf		frekans	5	8	16	11	17	57
		%	8,8	14,0	28,1	19,3	29,8	100
Toplam		frekans	48	60	108	70	114	400
		%	12,0	15,0	27,0	17,5	28,5	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve okul dışında her zaman arkadaşları ile görüştüğünü ifade eden 114 öğrencinin oranı % 28,5’tir. Okul dışında arkadaşlarıyla hiçbir zaman görüşmediğini ifade eden öğrenciler ise toplam öğrencilerin % 12’sini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak

amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.39’de yer almaktadır.

Tablo 4.39. Doğayı Sevme Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
5. sınıf	frekans	8	5	8	15	53	89
	%	9,0	5,6	9,0	16,9	59,6	100
6.sınıf	frekans	6	17	33	38	74	168
	%	3,6	10,1	19,6	22,6	44,0	100
7.sınıf	frekans	3	7	14	22	40	86
	%	3,5	8,1	16,3	25,6	46,5	100
8.sınıf	frekans	3	6	6	9	33	57
	%	5,3	10,5	10,5	15,8	57,9	100
Toplam	frekans	20	35	61	84	200	400
	%	5,0	8,8	15,3	21,0	50,0	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve doğada vakit geçirmeyi sevdiğini ifade eden 200 öğrencinin oranı % 50,0’dır. Bu öğrencilerin 53’ü 5.sınıf, 74’ü 6.sınıf, 40’ı 7.sınıf ve 33’ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Hiçbir zaman doğada vakit geçirmeyi sevmediğini ifade eden öğrencilerin oranı % 5’tir.

Öğrencilerin “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerinin farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki dağılımlarını ortaya koymak amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.40.’de yer almaktadır.

Tablo 4.40. Sosyalleşme Durumunun Sınıflara Göre Dağılımı.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
5. sınıf	frekans	5	4	17	15	48	89
	%	5,6	4,5	19,1	16,9	53,9	100
6.sınıf	frekans	20	21	37	20	70	168
	%	11,9	12,5	22,0	11,9	41,7	100
7.sınıf	frekans	13	16	24	11	22	86
	%	15,1	18,6	27,9	12,8	25,6	100
8.sınıf	frekans	11	8	13	9	16	57
	%	19,3	14,0	22,8	15,8	28,1	100
Toplam	frekans	49	49	91	55	156	400
	%	12,3	12,3	22,8	13,8	39,0	100

Tablo incelendiğinde en belirgin farkın “her zaman” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ve bilgisayar oyunları yerine dışarıda oyun oynamayı tercih edeceğini ifade eden 156 öğrencinin oranı % 39,0’dur. Bu öğrencilerin 48’i 5.sınıf, 70’i

6.sınıf, 22'si 7.sınıf ve 16'sı ise 8.sınıf öğrencisidir. Bilgisayar oyunlarını dışarıda oyun oynamaya tercih etmeyen öğrencilerin oranı % 12,3 iken bu öğrencilerin % 11,9'unu 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin risk puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Sınıf Düzeyine Göre Risk Puanları Varyans Analizi Tablosu.

Ölçüm	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Scheffe Anlamlı fark
	Gruplararası	1514,002	3	504,67			
Akademik Risk	Gruplar içi	117091,908	396	295,69	1,707	0,165	yok
	Toplam	118605,910	399				
Alt Faktör 1- Başarısızlık Sonrası Olumsuzluk Eğilimi	Gruplar arası	295,913	3	98,64	1,072	0,361	Yok
	Gruplar içi	36432,087	396	92,00			
	Toplam	36728,000	399				
Alt Faktör 2- Güç İşlemleri Tercih Etme Eğilimi	Gruplararası	428,919	3	142,97	2,784	0,041	yok
	Gruplar içi	20338,018	396	51,36			
	Toplam	20766,937	399				
Alt Faktör 3- Başarısızlık Sonrası Yeniden Toparlanma ve Etkin Olma Eğilimi	Gruplar arası	175,204	3	58,40	1,652	0,177	yok
	Gruplar içi	13995,894	396	35,34			
	Toplam	14171,097	399				

p<.05

Tablo 4.41.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,165>0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre risk puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.42.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,361>0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri

üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.42.'de verilmiştir. Tablo 44'te yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,041<0,05$) 0,05'ten küçük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre güç işlemleri tercih etme eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.42.'de verilmiştir Tablo 4.42.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,177>0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin tutum puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.42.'de verilmiştir.

Tablo 4.42. Sınıf Düzeyine Göre Tutum Puanları Varyans Analizi Tablosu

Ölçüm	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama F sı	p	Scheffe Anlamlı fark	η^2
Fene İlişkin Tutum	Gruplararası	2830,87	3	943,62	5,777	0,001	5-7 5-8
	Gruplar içi	64681,12	396	163,33			
	Toplam	67512,00	399				
Alt Faktör 1- Fene Yönelik Tutum	Gruplar arası	822,39	3	274,13	7,418	<0.001	5-7 5-8 6-8
	Gruplar içi	14633,50	396	36,95			
	Toplam	15455,89	399				
Alt Faktör 2-Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum	Gruplararası	728,26	3	242,75	4,093	0,007	5-8
	Gruplar içi	2830,87	3	943,62			
	Toplam	64681,12	396	163,33			

$p<0,05$

Tablo 4.42.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,001<0,05$) 0,05'ten küçük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Tablo 4.42'de verilen Scheffe testi sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları ile ($\bar{x}=57,357$) ile 7. Ve 8.sınıflar

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 5.sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalaması diğer sınıfların ortalamasından daha yüksektir. Etki büyüklüğü olan eta kare (η^2) 0,042 hesaplanmıştır. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.42.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,001<0,05$) 0,05'ten küçük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre fene yönelik tutumlarının puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Tablo 43'de verilen Scheffe testi sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının ortalaması ile ($\bar{x}=25,66$; S.S.=5,50) ile 7. ve 8.sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ayrıca 6.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının ortalaması ile ($\bar{x}=24,76$; S.S.=5,80) 8.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 4.42.'de yer alan ortalama değerlerine bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü olan eta kare (η^2) 0,053 hesaplanmıştır. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin fene yönelik tutum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.42'de verilmiştir, bu sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,007<0,05$) 0,05'ten küçük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Tablo 4.42.'de verilen Scheffe testi sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencilerinin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının ortalaması ile ($\bar{x}=31,69$) ile 8.sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 4.42.de yer alan ortalama değerlerine bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin ders dışı etkinliklere yönelik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir Etki büyüklüğü olan eta kare (η^2) 0,011 hesaplanmıştır. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanları ortalaması üzerinde düşük derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin öz-kavram puanları ortalamalarının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43. 'de verilmiştir.

Tablo 4.43. Sınıf Düzeyine Göre Öz-kavram Puanları Varyans Analizi Tablosu

Ölçüm	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama F sı	p	Scheffe Anlamlı fark	η^2
Öz-kavram	Gruplarası	90,827	3	30,276	0,912	0,435	
	Gruplar içi	13151,173	396	33,210			
	Toplam	13242,000	399				
Alt Faktör 1- Mutluluk-Doyum	Gruplarası	15,414	3	5,138	2,207	0,087	
	Gruplar içi	921,826	396	2,328			
	Toplam	937,240	399				
Alt Faktör 2- Popülarite, Sosyal Beğeni, Gözde Olma	Gruplarası	1,808	3	,603	0,445	0,721	
	Gruplar içi	535,782	396	1,353			
	Toplam	537,590	399				
Alt Faktör 3-Kaygı	Gruplarası	33,713	3	11,238	1,850	0,138	
	Gruplar içi	2405,985	396	6,076			
	Toplam	2439,697	399				
Alt Faktör-4 Davranış ve Uyum-Conformite	Gruplarası	68,822	3	22,941	4,580	0,004	8-5 0,034
	Gruplar içi	1983,476	396	5,009			
	Toplam	2052,298	399				
Alt Faktör 5-Fiziksel Görünüm	Gruplarası	38,110	3	12,703	3,143	0,025	
	Gruplar içi	1600,330	396	4,041			
	Toplam	1638,440	399				
Alt Faktör 6-Zihinsel Ve Okul Durumu	Gruplarası	5,816	3	1,939	1,313	,270	
	Gruplar içi	90,827	3	30,276			
	Toplam	13151,173	396	33,210			

$P < ,05$

Tablo 4.43.'de yer alan sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,435 > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre öz-kavram puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin mutluluk0-doyum puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43.'de verilmiştir, bu sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,087 > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre mutluluk-doyum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin popülarite, sosyal beğeni ve gözde olma puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43.'de verilmiştir, bu sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,721>0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre popülarite, sosyal beğeni ve gözde olma puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin kaygı puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43.'de verilmiştir, bu sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,138>0,05$) 0,05'ten büyük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara kaygı puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin davranış ve uyum puanları ortalamasının öğrenim görülen sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.43.'de verilmiştir, bu sonuçlara göre anlamlılık oranı ($p=0,004<0,05$) 0,05'ten küçük olduğundan öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre davranış ve uyum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Tablo 4.43'de verilen Scheffe testi sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencilerinin davranış ve uyum puanları ortalaması ile ($\bar{x}=26,46$) ile 8.sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 4.43'de yer alan ortalama değerlerine bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin davranış ve uyum puanları ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir Etki büyüklüğü olan eta kare (η^2) 0,034 hesaplanmıştır. . Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin davranış ve uyum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcılardan “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.44.'de verilmiştir.

Tablo 4.44. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Aile İçi Fikir Alınma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	42	124,62	17,90	1,047	398	0,296	
	Evet	358	121,68	17,16				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	42	47,41	14,39	-3,303	398	0,001	0 . 5 3
	Evet	358	54,33	12,66				
Öz- Kavram	Hayır	42	102,14	5,76	-1,497	398	0,135	
	Evet	358	103,55	5,75				

Katılımcılardan “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.44’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. [$t_{(772)}=1,047$; $p >,05$]. Ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilen öğrencilerin risk puan ortalamaları ile ($\bar{x}=121,68$) ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınmadan verilen öğrencilerin risk puan ortalamaları ($\bar{x}=124,62$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.44.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır [$t_{(772)}= -3,303$; $p >,05$]. Ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilen öğrencilerin tutum puan ortalamaları ($\bar{x}=54,33$) ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınmadan verilen öğrencilerin tutum puan ortalamalarından ($\bar{x}=47,41$) yüksektir. 0.53 olarak bulunan cohen-d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir .Buna göre, kararların aile bireylerinin katılımı ile alınmasının öğrencilerin tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan “ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.44.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -1,497; p >,05$]. Ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilen öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x}=103,55$) ailesinde kararların tüm aile bireylerinin fikirleri alınmadan verilen öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=102,14$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.45.’da verilmiştir.

Tablo 4.45. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Aile Problemlerinin Çözüm Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	134	120,81	16,70	-0,971	398	0,332	
	Evet	266	122,58	17,51				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	134	48,21	13,19	-6,149	398	<0.001	0,64
	Evet	266	56,32	12,06				
Öz- Kavram	Hayır	134	103,31	6,56	-0,231	398	0,817	
	Evet	266	103,45	5,32				

Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.45.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,971; p >,05$]. Ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}=122,58$) ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışmayan öğrencilerin risk puan ortalaması (Ort.=120,81) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.45.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -6,149; p <,05$]. Ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}=56,32$), ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından

($\bar{x}=48,21$) büyüktür. 0.64 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, ailede yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışmaları öğrencilerin tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.45.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -0,231;p >,05$]. Ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x}=103,45$) ailesinde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=103,31$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.46’de verilmiştir.

Tablo 4.46. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Ailenin Hataya Yaklaşımına Göre t-Testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	148,00	123,22	17,45	1,101	398	0,272	
	Evet	252,00	121,26	17,11				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	148,00	49,82	13,75	-4,566	398	<0.001	0,47
	Evet	252,00	55,82	12,04				
Öz- Kavram	Hayır	148,00	102,15	6,17	-3,372	398	0,001	0,34
	Evet	252,00	104,13	5,38				

Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.46 ’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -1,101;p >,05$]. Hata yaptığında ailesi anlayışla karşılayan öğrencilerin risk puan ortalamaları ile ($\bar{x}=121,26$) hata yaptığında ailesi anlayışla karşılamayan öğrencilerin risk puan ortalamaları ($\bar{x}=123,22$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır.

Sonuçlar Tablo 4.46.'de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -4,566; p <,05$]. Hata yaptığında ailesi anlayışla karşılayan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}=55,82$) hata yaptığında ailesi anlayışla karşılamayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x}=49,82$) büyüktür. 0.47 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaptıkları hataların ailelerinde anlayışla karşılanması öğrencilerin tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.46.'de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -3,372; p <,05$]. Hata yaptığında ailesi anlayışla karşılayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=104,13$) hata yaptığında ailesi anlayışla karşılamayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalamasından ($\bar{x}=102,15$) büyüktür. 0.34 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaptıkları hataların ailelerinde anlayışla karşılanması öğrencilerin öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48.'da verilmiştir.

Tablo 4.47. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Başkaları ile Kıyaslanma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	293	122,15	16,66	0,323	398	0,747	
	Evet	107	121,52	18,81				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	293	54,24	12,36	-1,629	398	0,104	
	Evet	107	51,85	14,55				
Öz- Kavram	Hayır	293	103,86	5,42	-2,643	398	0,009	0.29
	Evet	107	102,15	6,46				

Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.47.'de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin

risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,323; p >,05$]. Ailesinin kendisini başkaları ile kıyasladığı öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x} = 121,52$) ailesinin kendisini başkaları ile kıyaslamadığı öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x} = 122,15$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.47.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = 1629; p >,05$]. Ailesinin kendisini başkaları ile kıyasladığı öğrencilerin tutum puan ortalaması ile ($\bar{x} = 51,85$) ailesinin kendisini başkaları ile kıyaslamadığı öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x} = 54,24$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.47.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -2,643; p >,05$]. Ailesinin kendisini başkaları ile kıyasladığı öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x} = 102,15$ S.S.=6,46) ailesinin kendisini başkaları ile kıyaslamadığı öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x} = 103,86$) küçüktür. 0.29 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, ailelerin öğrencileri başkaları ile kıyaslamaması öğrencilerin öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Harçlık Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	77	122,91	16,67	0,586	397	0,558	
	Evet	322	121,63	17,26				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	77	50,52	13,84	-2,302	397	0,022	0,29
	Evet	322	54,30	12,72				
Öz- Kavram	Hayır	77	101,19	7,01	-3,819	397	<0.001	0,48
	Evet	322	103,94	5,30				

Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= 0,586;p >,05$]. Harçlığımı yeterli bulan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}= 121,63$) harçlığımı yeterli bulmayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}=122,91$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}= -2,302;p <,05$]. Harçlığımı yeterli bulan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}= 54,30$) harçlığımı yeterli bulmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x}=50,52$) büyüktür. 0.29 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir . Buna göre, öğrencilerin harçlıklarını yeterli bulmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48.’da verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}= -3,819;p <,05$]. Harçlığımı yeterli bulan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}= 103,94$) harçlığımı yeterli bulmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x}=101,19$) büyüktür. 0.48 olarak bulunan cohen-d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin harçlıklarını yeterli bulmaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.49’de verilmiştir.

Tablo 4.49. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Sorumluluk Bilincine Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	186	122,4355	18,25165	0,487	398	0,627	
	Evet	214	121,5935	16,34540				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	186	49,7688	13,40211	-5,705	398	<0.001	0,57
	Evet	214	56,9299	11,70449				
Öz- Kavram	Hayır	186	103,0430	6,07594	-1,156	398	0,248	
	Evet	214	103,7103	5,46780				

Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.49.’da verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= 0,487;p >,05$]. İşlerini zamanında yapan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}= 121,5935$) işlerini zamanında yapmayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}=122,4355$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.49.’da verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}= 0,487;p >,05$]. İşlerini zamanında yapan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}= 56,9299$) işlerini zamanında yapmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x}=49,7688$) büyüktür. 0.57 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin işlerini zamanında yapmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.49.’da verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -5,705;p >,05$]. İşlerini zamanında yapan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x}= 103,7103$) işlerini zamanında yapmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=103,0430$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Spor Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Akademik Risk	Hayır	205	122,4537	16,42643	0,557	398	0,578
	Evet	195	121,4923	18,08752			
Fene ilişkin Tutum	Hayır	205	53,2780	12,08815	-0,507	398	0,612
	Evet	195	53,9385	13,93269			
Öz- Kavram	Hayır	205	103,2537	5,68055	-0,520	398	0,603
	Evet	195	103,5538	5,85485			

*P<,05

Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.50.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= 0,557$; $p >,05$]. Okul dışında spor faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}= 121,4923$) okul dışında spor faaliyetlerinde bulunmayan öğrencilerin fen tutumu ortalaması ($\bar{x}=122,4537$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 4.50’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -507$; $p >,05$]. Okul dışında spor faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin tutum puan ortalaması ile ($\bar{x}= 53,9385$) okul dışında spor faaliyetlerinde bulunmayan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}= 53,2780$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.50’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -520$; $p >,05$]. Okul dışında spor faaliyetlerinde bulunan

öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x}= 103,5538$) okul dışında spor faaliyetlerinde bulunmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}= 103,253$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.51.’de verilmiştir.

Tablo 4.51. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Liderlik Davranışına Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	235	120,8213	16,95576	-1,614	398	0,107	
	Evet	165	123,6424	17,55825				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	235	53,5489	12,17328	-0,094	398	0,925	
	Evet	165	53,6727	14,14953				
Öz- Kavram	Hayır	235	104,1277	5,30045	3,06	398	0,002*	0,
	Evet	165	102,3636	6,23042				

*p<0,5

Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.51.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -1,614;p >,05$]. Oyun oynarken kural koymayı seven öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}= 123,6424$) oyun oynarken kural koymayı sevmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}= 120,8213$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.51.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= -0,094;p >,05$]. Oyun oynarken kural koymayı seven öğrencilerin tutum puan ortalaması ile ($\bar{x}= 53,6727$) oyun oynarken kural koymayı sevmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}= 53,5489$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 4.51.’de verilmiştir. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-

kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}=3,06;p<05$]. Oyun oynarken kural koymayı seven öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=102,3636$) oyun oynarken kural koymayı sevmeyen öğrencilerin öz-kavram puan ortalamasından ($\bar{x}=104,1277$) küçüktür. 0.31 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin oyun oynarken kural koymayı sevmemeleri öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.52.’te verilmiştir.

Tablo 4.52. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Yardım Sever Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	52	118,7692	15,13160	-1,444	398	0,150	
	Evet	348	122,4655	17,50344				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	52	49,5769	13,00580	-2,405	398	0,017*	0,35
	Evet	348	54,2011	12,91938				
Öz- Kavram	Hayır	52	102,8846	5,06682	-,691	398	0,490	
	Evet	348	103,4770	5,86024				

Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.52.’te yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}=-1,444; p>,05$]. Başkalarına yardım etmekten hoşlanan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}=122,4655$) başkalarına yardım etmekten hoşlanmayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}=118,7692$) birbirine yakındır.

Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.52.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}=-2,405;p<,05$]. Başkalarına yardım etmekten hoşlanan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}=54,2011$) başkalarına yardım etmekten hoşlanmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x}=49,5769$) büyüktür. 0.35 olarak bulunan cohen d değeri orta

büyükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin başkalarına yardım etmeyi sevmeleri tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.52.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,691; p >,05$]. Başkalarına yardım etmekten hoşlanan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x} = 103,4770$) başkalarına yardım etmekten hoşlanmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x} = 102,8846$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.53.’de verilmiştir.

Tablo 5.53. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Ödevlerde Yardım Davranışına Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	326	121,50	17,28	-1,181	398	0,238	
	Evet	74	124,12	17,01				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	326	53,85	12,88	0,796	398	0,427	
	Evet	74	52,51	13,59				
Öz- Kavram	Hayır	326	103,70	5,53	2,169	398	0,031	0,27
	Evet	74	102,09	6,57				

*P<,05

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.53.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -1,181; p >,05$]. Ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x} = 124,12$; S.S.= 17,01) ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duymayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x} = 121,50$; S.S.= 17,28) birbirine yakındır.

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.53.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,796; p >,05$]. Ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin tutum puan ortalaması ile ($\bar{x} = 52,51$; S.S.= 13,59) ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duymayan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x} = 53,85$; S.S.= 12,88) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.53.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = 2,169; p >,05$]. Ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x} = 102,09$) ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duymayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalamasından ($\bar{x} = 103,70$) küçüktür. 0.27 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duymamaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.54.’de verilmiştir.

Tablo 4.54. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Bilimsel Çözüm Sunma Davranışına Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	227	121,27	17,10	-0,946	398	0,345	
	Evet	173	122,92	17,43				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	227	50,87	12,91	-4,952	398	<0.001	0,5
	Evet	173	57,19	12,27				
Öz- Kavram	Hayır	227	103,68	5,60	1,125	398	0,261	
	Evet	173	103,03	5,96				

*p<,05

Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.54.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,946; p >,05$]. Günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunan öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x} = 122,92$) günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunmayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x} = 121,27$) birbirine çok yakındı.

Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.54.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -4,952; p <,05$]. Günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x} = 57,19$) günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunmayan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x} = 50,87$) büyüktür. 0.50 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.54.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -1,125; p >,05$]. Günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x} = 103,03$) günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x} = 103,68$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.55.’de verilmiştir.

Tablo 4.55. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Aileye Karşı Dürüstlük Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	112	124,79	16,52	2,034	398	0,043	0,22
	Evet	288	120,90	17,42				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	112	50,29	13,08	-3,206	398	0,001	0,35
	Evet	288	54,89	12,77				
Öz- Kavram	Hayır	112	102,44	5,78	-2,093	398	0,037	0,23
	Evet	288	103,77	5,72				

*p<,05

Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.55’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -0,034$; $p <,05$]. Arkadaşlarının ısrarına rağmen ailesinden gizli bir şey yapmayan öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x} = 120,90$), ailesinden gizli bir şey yapan öğrencilerin risk puan ortalamasından ($\bar{x} = 124,79$) küçüktür. 0.22 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin ailelerinden gizli işler yapmaları risk algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.55.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -3,206$; $p <,05$]. Arkadaşlarının ısrarına rağmen ailesinden gizli bir şey yapmayan öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x} = 54,89$), ailesinden gizli bir şey yapan öğrencilerin tutum puan ortalamasından ($\bar{x} = 50,29$) büyüktür. 0.35 olarak bulunan Cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin arkadaşlarının ısrarına rağmen ailelerinden gizli işler yapmamaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.55.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet”

cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -2,093; p >,05$]. Arkadaşlarının ısrarına rağmen ailesinden gizli bir şey yapmayan öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x} = 103,77$), ailesinden gizli bir şey yapan öğrencilerin öz-kavram puan ortalamasından ($\bar{x} = 102,44$) büyüktür. 0.23 olarak bulunan cohen d değeri orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, öğrencilerin arkadaşlarının ısrarına rağmen ailelerinden gizli işler yapmamaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.56.’de verilmiştir.

Tablo 4.56. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Arkadaş İlişkileri Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	216	122,6343	17,34441	0,816	398	0,415	
	Evet	184	121,2228	17,13493				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	216	53,9907	12,17966	0,650	398	0,516	
	Evet	184	53,1413	13,93708				
Öz- Kavram	Hayır	216	103,9676	5,18620	2,145	398	0,033*	0,21
	Evet	184	102,7337	6,31935				

*p<,05

Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.56.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = 0,816; p >,05$]. Okul dışında arkadaşları ile görüşen öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x} = 121,2228$) okul dışında arkadaşları ile görüşmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x} = 122,6343$;) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.56.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = 0,650; p >,05$]. Okul dışında arkadaşları ile görüşen öğrencilerin tutum puan

ortalaması ile ($\bar{x}= 53,1413$) okul dışında arkadaşları ile görüşmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}= 53,9907$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.56.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)}= 2,145;p <,05$]. Okul dışında arkadaşları ile görüşen öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}= 102,7337$) okul dışında arkadaşları ile görüşmeyen öğrencilerin öz-kavram puan ortalamasından ($\bar{x}= 103,9676$) küçüktür.

Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.57.’da verilmiştir.

Tablo 4.57. Risk, Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Doğayı Sevme Durumuna Göret-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	116	123,0172	16,39140	0,765	398	0,445	
	Evet	284	121,5634	17,58712				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	116	52,9397	12,24978	-0,648	398	0,517	
	Evet	284	53,8697	13,31650				
Öz- Kavram	Hayır	116	102,6897	5,72168	-1,579	398	0,115	
	Evet	284	103,6901	5,76168				

Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.57.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)}= 0,765;p >,05$]. Doğada vakit geçirmeyi seven öğrencilerin risk puan ortalaması ile ($\bar{x}=121,5634$) doğada vakit geçirmeyi sevmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}=123,0172$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.57.’da yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin

tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -0,648; p >,05$]. Doğada vakit geçirmeyi seven öğrencilerin tutum puan ortalaması ile ($\bar{x}=53,8697$) doğada vakit geçirmeyi sevmeyen öğrencilerin tutum puan ortalaması ($\bar{x}=52,9397$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.57.’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -1,579; p >,05$]. Doğada vakit geçirmeyi seven öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ile ($\bar{x}=103,6901$) doğada vakit geçirmeyi sevmeyen öğrencilerin öz-kavram puan ortalaması ($\bar{x}=102,6897$) birbirine çok yakındır.

Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.58.’de verilmiştir.

Tablo 4.58. Risk ,Öz-Kavram ve Tutum Puanlarının Sosyalleşme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	S	t	Sd	p	d
Akademik Risk	Hayır	189	120,70	18,38	-1,414	398	0,158	
	Evet	211	123,14	16,11				
Fene ilişkin Tutum	Hayır	189	51,39	13,70	-3,252	398	0,001 *	0,32
	Evet	211	55,58	12,04				
Öz- Kavram	Hayır	189	103,12	6,20	-0,914	398	0,361 *	
	Evet	211	103,65	5,34				

$P < 0,05$

Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.58’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t_{(772)} = -1,414; p >,05$]. Dışarıda oyun oynamayı bilgisayar oyunlarına tercih eden öğrencilerin risk puan ortaması ile ($\bar{x} = 123,1374$) dışarıda oyun oynamayı bilgisayar oyunlarına tercih etmeyen öğrencilerin risk puan ortalaması ($\bar{x}=120,6984$) birbirine çok yakındır. 0.32 olarak bulunan Cohen d değeri orta büyüklükte

bir etkiyi ifade etmektedir. Buna göre, bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercihi üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.58’de yer almaktadır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(772)} = -3,252; p >,05$]. Dışarıda oyun oynamayı bilgisayar oyunlarına tercih eden öğrencilerin tutum puan ortaması ($\bar{x}=55,5782$) dışarıda oyun oynamayı bilgisayar oyunlarına tercih etmeyen öğrencilerin tutum puan ortalamaları ($\bar{x}=51,3915$) birbirine çok yakındır.

Tablo 4.59. Korelasyon analizi sonuçları

Ölçüm		Akademik Risk	Fene ilişkin Tutum	Öz-kavram
Akademik Risk	Pearson Correlation	1		
	p			
Fene ilişkin Tutum	N	400		
	Pearson Correlation	0,103*	1	
Öz-Kavram	p	0,040		
	N	400	400	
	Pearson Correlation	-0,20**	0,044	1
	p	0.001	0,377	
	N	400	400	400

*p<.05

**p<.01

Değişkenler arasındaki ilişkiler çoklu korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.59.’da yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; Akademik Risk ile Fene ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu değişkenler birlikte artmakta ve birlikte azalmaktadır. Bir başka deyişle fene ilişkin tutumları yüksek olan öğrenciler deney yapmak, gözlem yapmak, fikir ileri sürmek, fikrini kararlı bir şekilde savunmak ve insiyatif almak gibi risk gerektiren durumlarda fene ilişkin tutumu düşük olan öğrencilere oranlara daha yüksek risk almaktadırlar.

Akademik Risk ile öz-kavram arasında % 1 anlamlılık seviyesinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin öz-kavram algısı arttıkça akademik risk alma düzeyinin düştüğünü göstermekte diğeri bir deyişle öz-kavram algısı yükseldikçe öğrenci riskli davranışlardan uzak kalmayı tercih etmektedir.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin Fen Tutumu, Akademik Risk ve Öz-kavram düzeyleri incelenmiş olup elde edilen veriler bilimsel araştırma yöntemlerine göre değerlendirilmiş ve “Demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?”, “Risk algısı ve alt boyutlarına ilişkin puanları cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”, “Fen’e ilişkin tutum ve alt boyutları puanları cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”, Öz-kavram ve alt boyutlara ait puanları arasında cinsiyet, sınıf ve aile yaşantısına ilişkin özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorularının cevabı irdelenmiştir.

Araştırma kapsamında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine yönelik tarama modeline dayalı olarak yürüttükleri çalışmada, Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında % 58’8’i erkek öğrenci, % 41,3’ü ise kız öğrencidir. Ölçeğe katılan öğrencilerin % 31’i Cumhuriyet Ortaokulu’nda, % 69’u ise Cacabey Ortaokulu’nda öğrenim görmektedir. Katılımcıların % 22,3’ü 5.sınıf öğrencisi, % 42’si 6.sınıf öğrencisi, % 21,5’i 7.sınıf öğrencisi ve % 14,3’ü ise 8.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların büyüdüğü yer sorusuna verdikleri yanıtlara incelendiğinde % 3,5’inin köyde, % 1’inin kasabada, % 5,5’inin ilçede, % 80,3’ünün ilde ve % 9,8’inin ise büyükşehirde büyüdüğü görülmektedir. Son olarak katılımcıların % 55,5’i ailesinin maddi durumunun iyi olduğunu, % 39’u ailesinin maddi durumunun orta olduğunu, % 1,8’i ailesinin maddi durumunun kötü olduğunu belirtmiştir. Ailesinin maddi durumu hakkında fikri olmadığını ifade edenlerin oranı % 1,5, ailesinin maddi durumuyla ilgilenmediğini ifade edenlerin oranı ise % 2,8’ olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında demografik özellikler incelendiğinde ilk olarak katılımcıların geçen yılki akademik başarıları görülmektedir. Buna göre katılımcıların % 88’i takdir belgesi aldığını, % 9’u teşekkür belgesi aldığını, % 2,5’i sınıfını doğrudan geçtiğini, % 0,5’i ise şube öğretmenler kurulu kararı ile geçtiğini belirtmiştir. Katılımcıların % 67,8’i anne-baba eğitim düzeyinin çocuğun başarı düzeyini etkilediğini, % 19,3’ü ise etkilemediğini ifade etmiştir. Bu konuda fikri olmayanların oranı % 12, bunların dışında görüş belirtenlerin

oranı ise % 1'dir. Katılımcıların % 5,3'ü sık devamsızlık yaptığını, % 94,8'i ise sık devamsızlık yapmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin TV izleme süresi 2,18 saat, günlük bilgisayar/tablet ile vakit geçirme süresi ise 1,74 saattir. Katılımcılar günde ortalama 1,44 saat kitap okumakta, 1,91 saat ise oyun oynamaktadır. Katılımcıların günlük ortalama ödev yapma süresi 2,34 saat iken, günlük ortalama uyuma süresi ise 8,80 saattir, katılımcıları yılda ortalama 20,77 adet kitap okumaları ise benzer çalışmalar dikkate alındığında memnuniyet vericidir.

Öğrencilerin fen tutum, fen tutumuna ait alt boyutları ve risk, riske ilişkin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş 400 kişiden elde edilen veri üzerinden araştırılmıştır Cinsiyete göre fen tutumuna ilişkin elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin cinsiyete göre tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, erkek ve kız öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek ve kız öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kapsamda (Tlusty, McIntyre, Eirman, 1993, Overlock, 1994, Lazarowitz, Dori, Yeroslavski 1995, Akın, 1996, Kasap, 1996, Kurt, 2001, Ertekin, 2001, Çelikten, 2002, İflazoğlu, 2003, Box, Little, 2003, Oğuz, 2003, Emre, 2005, Maheady, Michielli-Pendl, Harper ve Mallette, 2006, Gök, 2006, Timur, 2006, Tanel R., 2006, Tanel Z., 2006, Ergün, 2006, Şengören, 2006), Alkan (2006), Çakır vd. (2007), Külçe (2005), Ilgaz (2006)'ın bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak Akbudak (2005)'ın yapmış olduğu çalışmada erkek öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin tutumlarının kız öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonunda öğrencilerin cinsiyete göre risk puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın erkek ve kız öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum erkek öğrencilerin başarısız olduklarında daha fazla olumsuzluk eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca Erkek ve kız öğrencilerin zor işleri tercih etme eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır Erkek ve kız öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerine “sizce anne-baba eğitim düzeyi çocuğun başarı düzeyini etkilemekte midir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerinin % 67’sinin evet etkilemektedir şeklinde yanıtladığını göstermiştir. Yine çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının ev ödevi yaparken ebeveyn desteği talep ettiği, onların yardım ve yol göstericiliğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri ortaokul öğrencilerinin anne-babasının eğitim düzeyinin kendi başarısını etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Jayaradne, T. (1987) anne-baba eğitim düzeyinin çocukların akademik başarısı üzerindeki etkilerini İncelemiş ve lise veya üniversite bitirmiş annelerin eğitim düzeyinin kız çocukların akademik başarısını olumlu etkilediği saptanmıştır. Dornbush, M, ve arkadaşları (1987) 7836 kız ve erkek öğrenciyi kapsayan çalışmaları sonucunda güven verici anne-baba tutumunun akademik başarıyı olumlu etkilediğini fakat cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin yaş, ırk farkı, aile yapısı değişkenleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkilemediğini saptamışlardır.

Araştırma kapsamında 5, 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim öğrencilerinin Akademik Risk düzeyleri incelenmiş olup risk algısı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Clifford ve Chou, (1991)’e göre risk alan öğrencilerin, risk almayan öğrencilere oranla başarıyı elde etme konusunda daha üstün olmaları beklenmektedir. Bu noktadan hareketle akademik risk almanın akademik başarıda etkili olduğunu gösteren çalışmalardan biri olan Meyer vd. (1997)’nin belirttiği gibi başarılı olmaya istekli olmayan öğrencilerin ise zordan ve mücadeleden kaçarak daha kolay stratejiler kullandıkları söylenebilir. Ayrıca House (2002), risk alma davranışı gösteren öğrencilerin motivasyonlarının artmasına bağlı olarak akademik başarılarının yükseldiğini ifade etmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan bu sonuç, akademik risk alma ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen ülkemizdeki yapılan çalışmaların sonuçları ile de desteklenmektedir (Avcı ve Özenir, 2016; Koç, 2014; Tay, vd., 2009). Tay vd. (2009)’ne göre akademik risk alma yeteneği akademik başarıyı en üst düzeyde etkileyen duyuşsal özelliklerden biridir. Koç (2014) çalışmasında, başarılı öğrencilerin problemleri çözmekten mutlu olan, ilgili keşif yaparken haz duyan ve problem çözerken karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmeyi başaran öğrenciler olup, akademik risk alma davranışlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. (Aydın, 2007) Motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik risk alma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir. Diğer taraftan durumu

tanımlama, işlem adımların nasıl gerçekleştirileceğini bilme, kuralları ve algoritmaları kullanma ve tamamlanan işlemi analiz etme gibi eylemlerinden oluşan (Aydın, 2007; Smith ve Ragan, 1995) akademik risk alma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Öz-Kavram puanlarına ilişkin sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin öz-kavram algısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek ve kız öğrencilerin mutluluk ve doyuma ilişkin görüşlerin ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Barut ve Ayyıldız (2000), öz-kavramın cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Demo, D. H. ve arkadaşları (1987) 139 öğrenci ve aileleri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda aile içi ilişkilerin erkek öğrencilerin özgüven düzeyini kız öğrencilere göre daha fazla etkilediğini saptamıştır. Garzelli, P. Ve Lester, D. (1989) 79 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada yalnız kız öğrencilerin özgüven düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki saptamışlardır. Lackovic, G. Ve arkadaşları (1990) 399 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonucuna göre öğrencilerin özgüven düzeyleri yaşa ve cinsiyete göre değişmektedir. Kızlar erkeklere göre, yaşı küçük olanlar büyük olanlara göre daha yüksek özgüvenlidir.

Erkek ve kız öğrencilerin fiziksel görünüm puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu farklılık değerlendirildiğinde cinsiyetin öğrencilerin fiziksel görünümleri üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Erkek ve kız öğrencilerin zihinsel ve okul durumu puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, cinsiyetin öğrencilerin zihinsel ve okul durumları puanlarının ortalamaları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Smith ve Ragan (1995) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır.

Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Buna göre, Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin tutum faktörüne ilişkin puanlarını arttırmada düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin fene yönelik tutum ortalamaları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Akinoğlu ve Tandoğan, 2007; Aksoy, 2005; Çelik, 2010; Demirel ve Turan, 2010; Gögüş, 2013; Morolar, 2012; Tandoğan, 2006; Tavukçu, 2006), (Bayram, 2010; Benli, 2010; Karaöz, 2008; Korucu, 2007; Serin, 2009; Yıldız, 2010) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin risk puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Arenson (1978) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, Cacabey Ortaokulunda öğrenim görmenin öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimleri üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi eğilimi puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin öz-kavram puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın (Akt;Aydoğan, 2010). Aydoğan'ın (2010) araştırması incelendiğinde öz-kavram toplam puanları ile öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik çevresi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin mutluluk-doyum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin mutluluk-doyum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Atherley, C. (1990) sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullarda okuyan 213 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda okullar arası sosyo-ekonomik düzey farklılığı ile akademik başarı ve özgüven düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Cacabey Ortaokulunda okuyan öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması ile Cumhuriyet Ortaokulunda okuyan öğrencilerin davranış ve uyum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre risk puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre güç işlemleri tercih etme eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Akademik risk alma becerisi üst sınıftaki öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğiliminin ve öğrenilmiş çaresizlik duygularının düşük olduğu çalışmalarda çıkan sonuçlarda görülmektedir (Esen , Kıran , 2005; Neihart ,2010).

Elde edilen sonuçlar neticesinde fene ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelendiğinde gerek tutum puanı gerekse doyum- mutluluk ve kaygı alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemesine karşın matematiksel olarak

erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin fene olan ilgisi seçmek istedikleri meslekler, deney ve etkinliklerden aldıkları keyif, teneffüste oynadıkları oyunlar ve hobilerine de yansımaktadır. Gagne (1985), tutumu bireyin belli durumlar sırasında, şeklini önceden seçtiği zihinsel durum olarak tanımlamaktadır. Tutumun; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri vardır. Tutum değiştirilmek istendiğinde ilk bakılan nokta genelde duyuşsal bileşenlerdir. Aslında tutumun yapısındaki bilişsel bileşenler, duyuşsal bileşenlerden daha ağır basmaktadır. Öğrencilerin, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek; derse yönelik olumsuz tutum geliştiren Öğrencilerin derse ilgilerini arttıracak, olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak öğrenme etkinliklerine yer vermek açısından da yol göstericidir (Balım, Sucuoğlu ve Güliz, 2009). Osborne (2003) göre öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarında belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle uygulanan öğretim yöntemi öğrenciye olumlu tutumlar kazandırmak amacıyla düzenlenmelidir.

Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim görmeyen öğrencilerin tutum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre fene yönelik tutumlarının puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuca göre ortalama değerlerine bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim görmeyen öğrencilerin fene yönelik tutum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuç farklı sınıflarda öğrenim görmeyen öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanları ortalaması üzerinde düşük derecede etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç Taşkın vd..(2007)'nin yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir. Benzer şekilde Külçe (2005) öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre değiştiğini ayrıca Fen Bilgisi dersine yönelik tutumun 6. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe olumsuzlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Külçe (2005)'ye göre “ 6. sınıf müfredatı 7. ve 8. sınıflara göre daha basit, anlaşılırdır.

Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre öz-kavram puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre mutluluk-doyum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre popülerite, sosyal beğeni ve gözde olma puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara kaygı puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenim görülen sınıflara göre davranış ve uyum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Cohen d puanı dikkate alındığında bu araştırma sonucu farklı sınıflarda öğrenim görmeyen, öğrencilerin davranış ve uyum puanları ortalaması üzerinde orta derecede etkiye sahip olduğu saptanmış olup alan yazında benzer veya aksini iddia eden bir bulguya rastlanmamıştır.

Katılımcılardan “ailede kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte aile kararlarına katılmayan çocukların daha fazla risk aldığı görülmektedir. Bu sonuç aile ve çocuk arasındaki bağın zayıf olduğu ailelerde çocukların sosyal çevrede daha fazla risk alacağı anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Nelson, G. (1984) yaptığı çalışmada okul ve aile çevresinde benlik kavramı ve başarı arasındaki ilişkileri incelemiş, anne-baba-çocuk arasındaki ilişkinin yüksek olduğu aile ortamında yetişmiş çocukların genellikle akademik basanlarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Dorabush, M. ve arkadaşları (1987) otoriter ve müsamahakar anne-baba tutumunun akademik başarıyı olumsuz, güven verici anne-baba tutumunun akademik başarıyı olumlu etkilediğini saptamışlardır. Wood, J. ve arkadaşları (1988) aile çevresini, uyumlu, ifade özgürlüğü olan bir yapıda algılayan öğrencilerin başarılı, başarılı olmayı çok önemseyen ve uyumsuz bir aile çevresinde yetişen öğrencilerin de başarısız olduğunu saptamışlardır. Steinberg, L. ve arkadaşları (1989) güven verici anne-baba tutumunun, çocukların sağlıklı bir kişilik oluşturmaya olanak sağladığını, kendi başlarına karar verme yeteneğini geliştirdiğini ve bu oluşumların da çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Giraud, S. (1989) 5-6 ve 7. sınıf öğrencilerinde yaptığı çalışmada aile çevresinin akademik başarı ile ilişkisini incelemiş aile uyumu ile akademik basan arasında, anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Steinberg, L. ve arkadaşları (1990), ailesini güven verici, tutarlı ve demokratik

olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarının, ailesini güven vermeyen aile olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğunu; sosyo ekonomik, etnik, sınıfsal farklar ve aile yapısı gibi farklılıkları bu bulguyu etkilemediğini saptamışlardır. Steinberg, L. ve arkadaşları (1992) güven verici anne-baba tutumu, anne-babamın çocuğun eğitim yaşamına katılımı ve anne-babamın çocuğu başarılı olmada yüreklendirmesi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Bu anne-baba tutumları içinde akademik başarıyı en olumlu etkileyen tutumun güven verici anne-baba tutumu olduğu saptanmıştır. Paulsen, E. (1993) araştırma bulgularına göre; anne-babamın beklentisi, ilgili tutumları ve çocuğun akademik uğraşlarında katılımcı olması akademik başarıyı anlamlı bir düzeyde etkilemekte; çocuğun akademik başarısını anne-babamın kişisel değerlendirmelerinden çok daha fazla bu tutumlara ilişkin kendi değerlendirmesi etkilemektedir.

Katılımcılardan “ailede kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Buna göre, kararların aile bireylerinin katılımı ile alınmasının öğrencilerin tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılardan “ailede kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamasıyla birlikte demokratik bir aile ortamında büyüyen çocukların öz-kavram algısı daha yüksektir. Konu ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında, Barut ve Ayyıldız’ın (2000) yaptığı çalışmada, öz-kavramın anne-baba tutumu değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermiştir. Richards, M ve arkadaşları (1991) 72 kız ve 67 erkek öğrenci ve aileleri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda destekleyici anne-baba tutumu gösteren ailelerin çocuklarının cinsiyet farkı olmaksızın özgüvenlerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Steinberg, L. ve arkadaşları (1990) güven verici aile tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler, sosyo-ekonomik, etnik, sınıfsal farklar ve aile yapısı gibi farklılıkları bu bulguyu etkilemediğini saptamışlardır.

Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Katılımcılardan “ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin yaptıkları hataların ailelerinde anlayışla karşılanması öğrencilerin tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin yaptıkları hataların ailelerinde anlayışla karşılanması öğrencilerin öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar”

ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “ailem beni başkaları ile kıyaslar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ailelerin öğrencileri başkaları ile kıyaslamaması öğrencilerin öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin harçlıklarını yeterli bulmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “harçlığımı yeterli bulurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin harçlıklarını yeterli bulmaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “yapılması

gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin işlerini zamanında yapmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “yapılması gereken işlerimi ertelemem” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı

verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır Katılımcılardan “oyun oynarken kural koymayı severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin oyun oynarken kural koymayı sevmemeleri öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin başkalarına yardım etmeyi sevmeleri tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “başkalarına yardım etmekten hoşlanırım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile

hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın İlhan ve diğerleri (2013) de öğrencilerin ders çalışma becerileri azaldıkça, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimlerinin arttığını belirtmektedir.

Katılımcılardan “ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. . Buna göre, öğrencilerin ödevlerini yaparken büyüklerinin yardımına ihtiyaç duymamaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. “Evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunmaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin ailelerinden gizli işler yapmaları risk

algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin arkadaşlarının ısrarına rağmen ailelerinden gizli işler yapmamaları tutum algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Katılımcılardan “arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin arkadaşlarının ısrarına rağmen ailelerinden gizli işler yapmamaları öz-kavram algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “doğada

vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “doğada vakit geçirmeyi severim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk, tutum ve öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, risk puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin risk algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, tutum puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin tutum algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılardan “hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar” ifadesine “evet” cevabı verenler ile “hayır” cevabı verenler, öz-kavram puanları ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Bu soruya “evet” cevabı verenler ile hayır cevabı verenlerin öz-kavram algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler çoklu korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Analiz sonuçları elde edilen bulgulara göre Akademik Risk ile Fene ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu değişkenler birlikte artmakta ve birlikte azalmaktadır. Bir başka deyişle fene ilişkin tutumları yüksek olan öğrenciler deney yapmak, gözlem yapmak, fikir ileri sürmek, fikrini kararlı bir şekilde savunmak ve insiyatif almak gibi risk gerektiren durumlarda fene ilişkin tutumu düşük olan öğrencilere oranlara daha yüksek risk almaktadırlar.

Akademik Risk ile öz-kavram arasında % 1 anlamlılık seviyesinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır. Bu sonuç

öğrencilerin öz-kavram algısı arttıkça akademik risk alma düzeyinin düştüğünü gösteremkete diğler bir deyişle öz-kavram algısı yükseldikçe öğrenci riskli davranışlardan uzak kalmayı tercih etmektedir.



6. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin Fen Tutumu, Akademik Risk ve Öz-kavram düzeyleri incelenmiş olup elde edilen veriler bilimsel araştırma yöntemlerine göre değerlendirilmiş olup elde edilen bulgular doğrultusunda alana ve araştırma ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

5, 6, 7 ve 8 Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi ile fen deneylerine yönelik daha olumlu tutum geliştirebilmeleri adına Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili eğlenceli aktivitelere yer verilmesi oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu konuda bilimsel yayın takip edemeyen öğrenciler, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarının artması açısından bilimsel yayın takip etmeleri konusunda ilgili öğretmen tarafından yönlendirilebilir. Ayrıca Araştırma kapsamında irdelenen fen tutumuna dair farklı değişkenler ve farklı eğitim kurumları açısından geliştirilerek konuya farklı boyutlardan bakma imkânı sağlanabilir ve iyileştirme yapılabilir.

5, 6, 7 ve 8 Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Öğretim Programında yer alan duyuşsal beceriler arasında ders odaklı risk alma davranışlarının da alınmasının öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik risk alma eğilimleri üzerindeki etkisini incelemeye dair deneysel çalışmalar tasarlanıp ilgili uzman öğretmen tarafından uygulanması son derece önemlidir. Bu kapsamda araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe benzer ölçek geliştirme çalışmalarında risk alma türleri (sağlık boyutunda risk, ekonomi boyutunda risk, iş yaşamında risk, sosyal ilişkilerde risk vb.) dikkate alınarak risk alma ölçekleri geliştirilebilir ve bu sayede daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

5, 6, 7 ve 8 Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Öz-kavramlarını belirleyici daha kapsamlı ve planlı çalışmalar yapılarak elde edilen bulgular ışığında uygulamalar yapılması konu ve araştırma hakkında gerçekleştirilebilecek en kapsamlı öneri olabilir. Bahsi geçen bu girişimler yoluyla çocuklara yapılacak psikolojik yardım, çocukların daha güvenli, girişken, eğitiminden gerekli faydayı alabilen, verimli ve üretken, kısacası mutlu bireyler dolayısı ile öz-kavramları yüksek bireyler olmasını sağlayabilir. Çocuğun ailesine yapılacak yönlendirme hizmetleri yapılması da ailelerin çocuğa karşı davranışlarını hedef

aldığından, çocuk üzerinde olumlu etki yapabileceği gibi ailenin kendisini daha iyi hissetmesini ve öz-kavramları üzerinde olumlu etki yapmasını da sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- [1]. Ajzen, I., & Fishbein, M. 1980. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- [2]. Akbudak, Y. 2005, *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine ve Öğretimine İlişkin Tutumları ve Önerileri*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- [3]. Akgün, B., 2001, *Fen Bilgisi Öğretimi*. Giresun. Pegem A Yayıncılık 7. Baskı
- [4]. Akyol, C. & Dikici, A. 2009, Şiirle Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi, *Elementary Education Online*, 8 / 1, 48-56
- [6]. Alkan, A. 2006, *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisine Karşı Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- [7]. Altınok, H. 2003, *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- [8]. Azizoğlu, N. & Çetin, G. 2009, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 / 1, 171-182
- [10] Bakaç, M. 2003, Fen bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 23-30
- [11]. Başaran, İ. 1996, *Eğitim Yönetimi*, 5.Basım.Ankara.Yargıcı Matbaası.
- [12] Başaran, İ.E. 2000, *Eğitim Yönetimi*. 3. Baskı, Pegema Yayınevi, Ankara.
- [13] Baysarı, E. 2007, *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- [14]. Bekar, S. 1996, *Laboratuvar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [15]. Bıkmaz, H. 2001, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- [16]. Bilen, M. 1990, *Plandan Uygulamaya Öğretim* (2. Baskı). Ankara. Sistem Ofset
- [17]. Bilen, M. 2002, *Plandan Uygulamaya Öğretim* (6 Baskı). Ankara Bilim Yayın.
- [18]. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2011, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara. Pegem A.
- [19]. Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2009, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara. Pegem Akademi.
- [20]. Byrnes, B.M. 1998, The general/academic self-concept nomological network. A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- [21]. Clifford, M. M. 1989, Failure tolerance and academic risk taking in ten-to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 15-27
- [22]. Clifford, M. M. 1990, Risk taking, theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 263-297.
- [23]. Clifford, M. M., & Chou, F. 1991, Effects of payoff and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology*, 83, 499-507.
- [24]. Çakır, Ö. S., Şahin, T., Şahin, B. 2000, İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü, *Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).43-49.
- [25]. Çaycı, B. 2003, *İlköğretim Öğrencilerinin (4. ve 5. Sınıflar) Fen Bilgisi Dersine Karşı Olan Tutumları ile Çevremizi Tanıyalım Ünitesinde Yer Alan Kavramların Öğrenilme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

- [26]. Çiftçi, S. 2006, *Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [27]. Çiftçi, B. 2006, *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*, (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [28]. Çilent, K. 1988, *Eğitim Teknolojisi ve Öğrenme*, Birinci Basım, Kadioğlu Matbaacılık, Ankara.
- [29]. Çuhadaroğlu, F. 1986, *Adolesanlarda Benlik Saygısı*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı.
- [30]. Dawson, C., 2000, Upper Primary Boys' and Girls' Interests in Science. Have They Changed Since 1980?, *International Journal of Science Education*, Vol. 22, 357-570, 2000.
- [31]. Demirel Ö. 2003, *Kuramdan uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Sf.1. Pegema Yayınevi. 4. Baskı
- [32]. Demirel, Ö. 2000, *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara . Pegem Yayıncılık.
- [33]. Doğru, M. & Kıyıcı, F. K. 2005, *Fen Eğitiminin Zorunluluğu*, M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (eds), İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ankara. Anı Yayıncılık.
- [34]. Durkheim, E. 2006b, *Sosyoloji dersleri* (çev. A. Berktaş). İstanbul, İletişim Yayınları.
- [35]. Ebel, R. L. 1938, *What is the scientific attitude?* Science Education, 22,1-5.
- [36]. Eisenberg, N. ve Mussen, P.A. 1990, *The root of prosocial behavior in children*. Newyork, Cambridge University Pres
- [37]. Erden, M. 1998, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları. İstanbul.

- [39]. Erikçi, Miyase. 2005, *Ana Baba Yoksunluğunun 9-15 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- [40]. Erikson, E.H. 1968, *Identity. youth and crisis*, Oxford, England. Norton & Cony.
- [41]. Ertürk, S., 1972, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara. Meteksan.
- [42]. Fidan, N. ve Baykul, Y.1993, *ilkokul ve ilköğretim Okullarında Temel Öğrenme ihtiyaçlarının Karşılanması*, Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- [44]. Geçtan, E. 1989, *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*, 10. Baskı. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- [45]. Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. 2003, Academic self-concept and academic achievement. Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- [46]. Israel, E. 2007, *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- [47]. İlhan, M. ve Yılmaz, F. 2014, *Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 135-158
- [48]. insburg, H. J., & Miller, S. M. 1982, Sex differences in children's risk-taking behavior. *Child Development*, 53(2), 426-428.
- [45]. Jersild, A. 1979, *Çocuk Psikolojisi*, Çev, Gülseren Günçe Ankara; Ankara Üniversitesi Eğitim Biimleri Fakültesi Yayımı.
- [46]. Kahyaoğlu, Y. 2009, *Geleneksel Türk Müziği eğitiminde metot ihtiyacı ve kanun metotları üzerine bir inceleme. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23-25 Eylül 2009. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- [47]. Karaduman, B. Dilek. 2004, *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [48]. Karasar, N. 2000, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 10. Basım,
- [49]. Kıroğlu, K. 1995, *Anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- [50]. Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. 2012, *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73- 85.
- [51]. Korkmaz, H. & Kaptan, F. 1999, Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- [52]. Korkmaz, H. 2002, *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme. Problem çözme ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- [53]. Kranzberg, M. 1991, *Science-technology-society. It's as simple as XYZ! Theory in Practice*, 30(4), 234-241.
- [54]. Külçe, C. 2005, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,.
- [55]. Lewis, K. 2001, *Motivational Patterns Observed in Sixth-Grade Science Classrooms*. Journal of Research in Science Teaching, 33(3).
- [56]. Liu, W. C., Wang, C. K. J. & Parkins, E. J. 2005, A longitudinal study of students' academic self-oncept in a streamed setting. The singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 567-586.

- [57]. Maneesri, K. 1990, Feedback, *future use, and payoff increments as determinants of academic risk taking*, Unpublished manuscript, University of Iowa, Iowa City.
- [58]. Marsh, H. W. & Yeung, A. S. 1997, Causal effects of academic self-concept on academic achievement. Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- [59]. Marsh, H. W., Relich, J. D., Smith, I. D. 1983, Self-concept. The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- [60]. Marsh, H. 1990, Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1).
- [61]. Nelson, A. 1995, Published in volume 9, issue 2, pages 131-148, of *Journal of Economic Perspectives*, Spring.
- [62]. Newman, R. S. 1984, Children's achievement and self-evaluations in mathematics. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 857-873.
- [63]. Özkanpınar H. 2000, "Öğretmen ve Öğrenci Rollerinin Yeni Eğitim Teknolojileri Karşısındaki Konumu". *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*.
- [64]. Özsoy, G. 2007, *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [65]. Öztürk, S. 1988, Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 117-128.
- [66]. Pişkin, M. 1999, *Özsaygı geliştirme eğilimi*, Y.Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik. Ankara. Nobel Yayın Dağılımı.
- [67]. Purkey, W.; Novak, J.M. 1996, *Inviting School Success*. Canada. Wadsworth Publishing Company.

- [68]. Robinson, L. E. 2011, *Academic risk-taking in an online environment (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- [69]. Senemoğlu, N. 1997, *Gelişim Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara. Spot Matbaacılık.
- [70]. Senemoğlu, N. 1998, *Gelişim öğrenme ve öğretme-kuramdan uygulamaya*. Ankara. Özsen Matbaacılık Ltd.
- [71]. Serin, U. 2001, *Celal Bayar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Fen (Bilimlerin)'e Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- [72]. Saraçoğlu, S., Yıldırım, ř. K., 2019, Normal Gelişim Gösteren Ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Özyeterlikleri ve Özyeterliklerine Cinsiyetin Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi Kastamonu, Cilt:27 Sayı: 3
- [74]. Sönmez, V., 1986, Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği, *Ankara. Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı. 1, H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- [75]. Sullivan, H. S. 1956, *Interpersonal Theory of Personality*, New York. Norton Company Inc.
- [76]. şişman, M. 2007, *Öğretim liderliği*, Ankara. Pegem Yayıncılık.
- [77]. Tuncer, Ö., Atay, M., Balcı, N. 2014, Ergenlerde Gözlük Kullanımı İle Özgüven Arasındaki İlişki. *Basit Kesitsel Bir Çalışma Tepecik Eğitim Hast Derg* 24 (1). 1-6
- [78]. Ünal, A. 1999, *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- [79]. Verna, M. A. 1996, *The relationship between the home environment and academic self-concepts on achievement of gifted high school students*. Doktora Tezi. St. John's University, New York.

- [80]. Versey, T. 1990, Changes in primary boys' and girls' attitudes to school and science during a two year science in service programme, *the Curriculum Journal*, 13, 43-69.
- [81]. Woolfolk H., A., Tschannen, M. 2001, *Teacher efficacy Capturing and elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805,
- [81]. Yalvaç, B., Sungur, S. 2000, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12).44-56.
- [82]. Yeşilyaprak, B. 2005, *Öğrenme Psikolojisi*, Atik yayınevi, Ankara.
- [83]. Yıldız, Z. 2012, *Proje tabanlı öğrenme yönteminin orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [84]. Zarch, M. K., & Kadivar, P. 2006, *The role of mathematics self-efficacy and mathematics ability in the structural model of mathematics performance. Proceedings of the 9th WSEAS International Conference on Applied Mathematics*, İstanbul, Turkey, May 27-29, 2006 (pp. 242-249).

EKLER

EK- 1 Demografik Değişkenler

Okulunuz.

Sınıfınız.

1. Cinsiyetiniz.

() Kız

() Erkek

2. Geçen yılki akademik başarınız nedir?

() Takdir aldım

() Teşekkür aldım

() Doğrudan geçtim

() Ş.Ö.K ile geçtim

3. Hayatınızın uzun bir kısmı nerede geçti?

() Köy

() Kasaba

() İlçe

() İl

() Büyük Şehir

4. Size göre anne- baba eğitim düzeyi çocuğun başarı düzeyini etkiler mi?

() Evet

() Hayır

() Fikrim yok

()

Diğer.....

5. Size göre ailenizin ekonomik durumu nasıl? () İyi

() Orta

() Kötü

() fikrim yok

() ilgilenmiyorum

6. Sık devamsızlık yapar mısınız ?

() Evet

() Hayır

7. Günde ortalama kaç saat TV

izlersiniz?

8. Günde ortalama kaç saat

Bilgisayar/Tablet ile vakit geçirirsiniz ?

.....

9. Günde ortalama kaç saat kitap

okursunuz ?

10. Günde ortalama kaç saat oyun

oyunarsınız?

11. Günde ortalama kaç saatinizi ödev

yaparak geçiriyorsunuz?

.....

12. Günlük ortalama kaç saat

uyursunuz?

13. Yılda ortalama kaç kitap okursunuz?

.....

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
14.	Ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir.	1	2	3	4	5
15.	Ailemde yaşanan problemlere çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16.	Hata yaptığımda ailem anlayışla karşılar.	1	2	3	4	5
17.	Ailem beni başkaları ile kıyaslar.	1	2	3	4	5
18.	Ailemde kararlar tüm aile bireylerinin fikirleri alınarak verilir.	1	2	3	4	5
19.	Harçlığımı yeterli bulurum.	1	2	3	4	5
20.	Yapılması gereken işlerimi ertelemem.	1	2	3	4	5
21.	Okul dışında spor faaliyetlerinde bulunurum.	1	2	3	4	5
22.	Oyun oynarken kural koymayı severim.	1	2	3	4	5
23.	Başkalarına yardım etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
24.	Ödevlerimi yaparken büyüklerimin yardımına ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
25.	Günlük hayattaki sorunlara bilimsel çözümler sunarım.	1	2	3	4	5
26.	Arkadaşlarım ısrar etse bile ailemden gizli bir şey yapmam.	1	2	3	4	5
27.	Okul dışında arkadaşlarımla görüşürüm.	1	2	3	4	5
28.	Doğada vakit geçirmeyi severim.	1	2	3	4	5
29.	Bilgisayar oyunlarındansa dışarıda oyun oynamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

EK 2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği

Aşağıda bir dizi cümle bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyun. Eğer cümledeki ifade genellikle sizin durumunuzu anlatıyor, sizi tanımlıyorsa cümlelerin karşısındaki "EVET" kelimesinin, eğer cümle genellikle sizi anlatmıyor sizi tanımlıyorsa "HAYIR" kelimesinin altındaki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplarını belirtiniz. Karar vermede güçlük çektiğiniz cümleler olsa dahi, lütfen bütün cümleleri işaretleyiniz. Ancak "EVET" veya "HAYIR"ı birlikte işaretlemeyiniz. Bu cümlelerin kesinlikle doğrusu ya da yanlışı yoktur. Kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız öyle cevaplayınız.

	EVET	HAYIR
1. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar	()	()
2. Mutlu bir kişiyim	()	()
3. Benim için arkadaş edinmek güçtür.	()	()
4. Genellikle mutsuzumdur	()	()
5. Akıllıyım	()	()
6. Utangacıım	()	()
7. Öğretmen bana soru sorduğunda sinirli oluyorum.	()	()
8. Görünüşüm beni rahatsız eder	()	()
9. Büyüdüğümde önemli bir kişi olacağım.	()	()
10. Okuldaki sınavlar sırasında sıkıntı basar.	()	()
12. Okulda iyi huyluyumdur.	()	()
13. İşler ters gittiğinde genellikle bu benim hatamdır.	()	()
14. Ailem için sorun yaratırım	()	()
15. Güçlüyüm	()	()
16. İyi fikirlerim vardır	()	()
17. Ailemin önemli bir üyesiyim	()	()
18. Genellikle işleri kendi bildiğim gibi yapmak isterim	()	()
19. Elle yapılan işlerde iyiyim	()	()
20. Kolayca vazgeçerim	()	()
21. Okulla ilgili çalışmalarda iyiyim	()	()
22. Çok fazla kötü şeyler yaparım.	()	()
23. İyi çizerim	()	()
24. Müzikte iyiyim	()	()
25. Evde kötü davranırım	()	()
26. Okulda çalışmalarımı yapmada yavaşım	()	()
27. Sınıfın önemli bir üyesiyim	()	()
28. Sinirliyim	()	()
29. Güzel gözlerim vardır	()	()
30. Sınıfın önünde iyi ders anlatabilirim	()	()
31. Okulda hayalciyim	()	()
32. Kardeşlerime takılırım	()	()
33. Arkadaşlarım düşüncelerimi beğenirler	()	()
34. Sık sık başım belaya girer	()	()
35. Evde uysalım	()	()

36. Şanslıyım	()	()
37. Çok fazla endişeleniyorum	()	()
38. Annem babam benden çok şeyler bekler	()	()
39. Halimden memnunum	()	()
40. Olayların dışında bırakıldığım kanısına kapılırım	()	()
41. Güzel saçlarım vardır	()	()
42. Okulda sık sık gönüllü çalışmalara katılırım	()	()
43. Keşke farklı bir kişi olsaydım	()	()
44. Gece iyi uyurum	()	()
45. Okuldan nefret ederim	()	()
46. Oyunlar için en son ben seçilirim	()	()
47. Çoğunlukla hastayım	()	()
48. Sık sık başkalarına kötü davranırım	()	()
49. Okuldaki sınıf arkadaşlarım iyi fikirlerim olduğunu düşünür	()	()
50. Mutsuzum	()	()
51. Çok arkadaşım vardır	()	()
52. Neşeliyim	()	()
53. Çok şeye aklım ermez	()	()
54. “Yakışıklıyım” “Güzelim”	()	()
55. Çok fazla enerjim vardır	()	()
56. Kavgalara çok fazla katılırım	()	()
57. Erkek çocuklar arasında sevilirim	()	()
58. İnsanlar bana takılırlar	()	()
59. Ailemi düş kırıklığına uğratarım	()	()
60. Sevimli bir yüzüm vardır	()	()
61. Birşeyler yapmaya çalıştığımda, sanki herşey ters gidiyor gibi gelir	()	()
62. Evde bana takılırlar	()	()
63. Oyun ve sporlarda liderim	()	()
64. Döküp saçırım	()	()
65. Oyun ve sporlarda oynamak yerine seyrederim	()	()
66. Öğrendiklerimi unutuyorum	()	()
67. Geçimli bir kişiyim	()	()
68. Kolayca kızarım	()	()
69. Kızlar arasında sevilirim	()	()
70. İyi bir okuyucuyum	()	()
71. Grupla çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederim	()	()
72. Kardeşlerimi severim	()	()
73. İyi bir görünüşüm vardır	()	()
74. Sık sık korkarım	()	()
75. Sürekli bir şeyler düşürür ve kırarım	()	()
76. Güvenilebilirim	()	()
77. Diğer kişilerden farklıyım	()	()
78. Kötü şeyler düşünürüm	()	()
79. Kolayca ağlarım	()	()
80. İyi bir insanım	()	()

EK -3 Akademik Risk Alma Ölçeği

Yönerge. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak kendinize en uygun düzeyi ‘X’ sembolü ile işaretleyiniz. Ölçekte herhangi bir doğru cevap olmayıp en doğru cevap sizi en iyi ifade eden düzeydir. Araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacak olup hiçbir kısmı not ile değerlendirilmeyecektir. <i>Katılımınız için teşekkürler.</i>		Her Zaman Doğru	Genellikle Doğru	Nadiren Doğru	Bazen Doğru	Hiçbir Zaman Doğru Değil
2	Okulda bir hata yaptığım zaman kendimi kötü hissederim.					
3	Okulda sorular sormayı severim, çünkü sorular sorarak öğrenirim.					
4	Okuldaki çalışmalarımnda başarısız olursam bunu kimsenin bilmesine izin vermem.					
5	Daha fazla düşünmememi gerektiren problemlerle karşılaştığımda, çabuk yapabileceğim problemleri tercih ederim.					
6	Eğer okulda yeni bir çalışmada başarılı olamazsam hemen vazgeçerim.					
7	Okul ödevlerinde aldığım düşük bir not beni çok üzer.					
8	Bazı yanlışlar yapsam bile güç ödevlerle uğraşmayı severim.					
9	Okulda yeni bir şeye başladığım zaman düşündüğüm ilk şey başarısız olacağımdır.					
10	Okuldaki bir problemle çalışmaktan kurtulmak için hemen hemen hiçbir şey yapmam.					
11	Okul çalışmalarında yanlış yaptığım zaman tekrar tekrar denemeye devam ederim.					
12	Okul çalışmalarında yanlış yapmaktan endişe duyarım.					
13	Ne zaman okulda kötü bir not alsam saklanma ihtiyacı duyarım.					
14	Gerçekten düşünerek yaptığım okul çalışmaları eğlencelidir.					
15	Okul çalışmalarım için hedefler belirlemekten hoşlanmam, çünkü onlara ulaşamayabilirim ve o zamanda kendimi kötü hissederim.					
16	Eğer okulda çok hata yaparsam, kendimi çok karamsar veya kızgın hissederim.					
17	Zor olan okul ödevleri kolay olanlardan daha eğlencelidir.					
18	Sınıf arkadaşlarımla çalışmayı sevmem, çünkü bir şeyleri bilmezsem benim aptal olduğum düşünebilirler.					
19	Zor bir derse çalışmayı, kolay bir derse çalışmayı tercih ederim					
20	Okulda başarısız olduğum zaman yemek yemekten, oyun oynamaktan konuşmaktan veya başka bir şey yapmaktan hoşlanmam.					
21	Ödevleri seçme şansım olduğunda zor olan ödevleri kolay olanlara tercih ederim.					
22	Eğer okul ödevim zor ise, onu yapmadan geçmeye çalışırım.					
23	Bir konuyu anlamazsam, onu açıklaması için öğretmenime sorarım.					
24	Öğrenmeye çalıştığım bir konuda hata yaparsam cesaretim çok kırılır.					
25	Saçma bir soru sormaktansa, herhangi bir konuda yanlış yapmayı ve tahminde bulunmayı tercih ederim.					
26	Okulda yaptığım hatalardan daima bir şeyler öğrenirim.					
27	Eğer okul çalışmalarında düşük bir not alırsam, hatalarım üzerinde çalışır ve yanlış yaptığım problemleri tekrar çözerim.					
28	Zor ve iddialı sorulara cevap vermeyi denemek eğlendiricidir.					
29	Yapmak zorunda olmasam bile genellikle okul ödevlerinde yapmış olduğum hatalara çalışır ve düzeltirim.					
30	Okul ödevleri benim için ne kadar kolay olursa, o kadar hoşlanırım.					
31	Hata yaptığım okul ödevlerini genellikle sevmem.					
32	Zor derslere çalışmaktan hoşlanan sınıf arkadaşlarımla çalışmayı severim.					

33	Okul ödevleriyle ilgili hedefler koymayı sevmem, ödevimi yapar ve onu unuturum.						
34	Öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem kendimi kötü hissederim						
35	Kolay fakat sıkıcı bir ödevde mükemmel bir not almaktansa, zor bir ödevde hata yapmayı tercih ederim.						
36	Eğer düşük bir puan alırsam genellikle işi ciddiye almak için zihnimi toplar ve daha sıkı çalışırım.						



EK-4 Fen Tutum Ölçeği

	Yönerge. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak kendinize en uygun düzeyi ‘‘X’’ sembolü ile işaretleyiniz. Ölçekte herhangi bir doğru cevap olmayıp en doğru cevap sizi en iyi ifade eden düzeydir. Araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacak olup hiçbir kısmı not ile değerlendirilmeyecektir. Katılımınız için teşekkürler.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1	Fen bilimleri dersini dört gözle beklerim					
2	Fen bilimleri dersinde, derse katılmak hoşuma gider.					
3	Fen bilimleri dersini severim.					
4	Arkadaşlarımla fen bilimleri dersi ile ilgili konuşmak hoşuma gider,					
5	Fen bilimleri derslerinde, dersi zevkle dinlerim.					
6	Fen bilimleri dersi eğlencelidir					
7	Fen bilimleri dersiyle ilgili araştırma yapmayı seviyorum.					
8	Fen bilimleri dersine ilişkin konular ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip ederim					
9	Fen bilimleri dersi ile ilgili hikâyeler okumak hoşuma gider					
10	Fen bilimleri derslerinde zaman çabuk geçer.					
11	Fen bilimleri konularında kitap, dergi ve yayınlar okumak beni mutlu eder.					
12	Fen bilimleri konularına ilişkin TV yayınları ve belgeseller izlemeyi severim					
13	Fen bilimleri dersinde öğrendiklerimi çevrem ile paylaşmak hoşuma gider.					
14	Fen bilimleri konuları ile ilgili güncel bilgileri takip etmek hoşuma gider					

EK 5- İzin



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.10974831
Konu: Bengü GÜZEL KOÇER'in
Araştırma izni

05/06/2018

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.05.2018 tarih ve 69486 sayılı yazıları ile; Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bengü GÜZEL KOÇER'in "İlköğretim 5.6.7. ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Fen Tutumları, Özkavramları ve Akademik Risk Alma Davranışları Arasındaki İlişki" konulu anket formu uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bengü GÜZEL KOÇER'in söz konusu araştırmasını, Merkez Cacabey, Cumhuriyet ve Yunus Emre Ortaokulu öğrencilerine Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket ve araştırma formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun gö-üldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/06/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Bengü GÜZEL
Doğum Yeri	Kırşehir
Doğum Tarihi	05.05.1987
Uyruğu	<input checked="" type="checkbox"/> T.C. <input type="checkbox"/> Diğer.
Telefon	0543 657 25 10
E-Posta Adresi	b.kguzel5@gmail.com

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Fen Bilgisi Öğretmeliği
Mezuniyet Yılı	2019