



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMA GÜCÜ**

Hazırlayan:

Enver Ekinci

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TOKAT

2011



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMA GÜCÜ**

Hazırlayan:

Enver Ekinci

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman:

I. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Rıza Gökler

II. Danışman: Doç. Dr. Recep Koçak

TOKAT

2011

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİK
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 15 / 06 / 2011

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye : Doç. Dr. Recep KOÇAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye: Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ali Osman SOLMAZ

İmzası



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
06/06/2011 tarih ve 22./100 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ali AÇIKEL



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

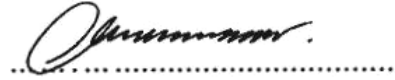
(15/ 06 / 2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Enver EKİNCİ

İmzası



TEŞEKKÜR

Bu araştırmamın tamamlanmasında katkıda bulunan değerli tez danışmanlarım Yrd. Doç. Dr. Rıza Gökler ve Doç. Dr. Recep Koçak' a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca beni devamlı destekleyen, bilgisayar konusunda yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Orhan ERASLAN' a; ölçme değerlendirme ve istatistik konularında sürekli bilgisine başvurduğum Ar. Gör. A. Salih şİMŞEK' e desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Yabancı dil konusunda yardımlarıyla çalışmamın hızlanmasını sağlayan; motive edici sözleriyle de beni sürekli yüreklendiren sevgili arkadaşım Tülin AKGÜL' e ve kuzenim Mustafa EKİNCİ' ye yardımları için çok teşekkür ediyorum.

Desteklerini sürekli hissettiğim sevgili annem ve babama; ayrıca araştırmam boyunca desteğini ve yardımlarını bir an olsun esirgemeyen, en çıkılmaz durumlarda bile zorlukları sabırla göğüsleyebilmemi sağlayan, bana dünyanın en büyük ve en tatlı hediyesini verecek olan sevgili eşim Özlem EKİNCİ' ye, kendisine ayıracak zamandan çalmış olmanın mahcubiyetiyle sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Enver EKİNCİ

Haziran, 2011

ÖZET**Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü****Yüksek Lisans Tezi****EKİNCİ, Enver****Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı****I. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Rıza Gökler****II. Danışman: Doç. Dr. Recep Koçak****Haziran -2011, 126 sayfa**

Bu araştırmada temel amaç, ortaöğretim öğrencilerinin yaşamlarından edindikleri tecrübeler sonucu gelişen akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücünü incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılan bir çalışma olup, Sivas il merkezinde 6 farklı türden ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 392 erkek, 322 kız olmak üzere 714 öğrenciden oluşan örneklem ile yürütülmüştür. Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”; akademik özyeterlik düzeylerini ölçmek için Türkçe’ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici(2007) tarafından yapılan “Akademik Özyeterlik” ölçeği; öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini ölçmek için Aydın(1988) tarafından geliştirilen “Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yapılan literatür taramasında ülkemizde akademik özyeterlik, akademik erteleme, öğrenilmiş çaresizlik kavramlarını birlikte ele alan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmaya olan ihtiyacı ve çalışmanın önemini artırmış, ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Elde edilen veriler SPSS 12.0 ve 17.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, araştırma grubunun akademik özyeterlik düzeylerinin ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R= 0,29$, $R^2 = 0,08$, $p<.01$). Ancak akademik özyeterliğin, öğrenilmiş çaresizliği ters yönde yordadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin, akademik erteleme davranışlarının ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre (okul türü, cinsiyet, okul ortalaması, sınıf düzeyi, baba çalışma durumu) anlamlı farklılaşmakta olup olmadığına dair bulgulara da yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akademik özyeterlik, akademik erteleme, öğrenilmiş çaresizlik, akademik başarı.*

ABSTRACT**The predictive role of Academic Self Sufficiency And Academic Procrastination
on Learned Helplessness Behaviors Levels of Secondary Students****Master Thesis****EKİNCİ, Enver****Science Education Department of Psychological Counseling and Guidance****I. Thesis Adviser: Yrd. Doç. Dr. Rıza Gökler****II. Thesis Adviser: Doç. Dr. Recep Koçak****June -2011, 126 pages**

The main aim in this study is to search high school students academic self-efficacy degrees which are gained as a result of experiences of their lives and learned helplessness degree of their academic procrastination behaviours. This study is a relational scanning applied to 392 male and 322 girls, totally 714 students in 6 different high schools in Sivas city centre. To evaluate the academic procrastination of students, "Academic Procrastination Scale" by Çakıcı(2003); to evaluate academic self-efficacy, "Academic Self-Efficacy Scale" which is adapted in Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici(2007); to evaluate the "Learned Helplessness Attributional Style Questionnaire" which is improved by Aydın (1988) and personal information form improved by the researchers are used.

The studies in which academic self-efficacy, academic procrastination, learned helplessness concepts are examined together are not seen during the literature scanning. This fact increased the importance and the need of this study and it is thought to give assistance.

The gained information is analyzed with SPSS 12.0 and 17.0 packet programs. In the results of the analyzes, it is understood that research group has predicted academic self-efficacy, academic procrastination, learned helplessness degrees ($R=$

0,29, $R^2 = 0,08$, $p < .01$). But it is seen that academic self-efficacy contradicts with learned helplessness.

In the study, the indications in which students self-efficacy, academic procrastination behaviours, learned helplessness degrees differ if according to the factors (the kind of school, gender, school average, class average, fathers job situations) are given, too.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, Learned Helplessness, Akademik Success.

İÇİNDEKİLER**Sayfa No**

ETİK SÖZLEŞME SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	9
1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	9
1.3. Problem Cümlesi.....	11
1.4. Alt Problemler.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Sayıtlar.....	12
1.7. Tanımlar.....	12
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	14
2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik	14
2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Yükleme Stilleri Arasındaki İlişki.....	17
2.3. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	23
2.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Araştırmalar.....	32
2.5. Akademik Özyeterlik.....	38

2.6. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Akademik Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar.....	44
2.7. Akademik Erteleme.....	46
2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	58
3.3.2. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği.....	58
3.3.2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinin Geçerliliği.....	59
3.3.2.2. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinin Güvenirliği.....	60
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği.....	61
3.3.4. Akademik Özyeterlik Ölçeği.....	62
3.4. Verilerin Analizi.....	62
4. BULGULAR VE YORUM.....	63
4.1. Ortaöğretim öğrencilerinin; öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişki.....	63
4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, okudukları lise türüne göre farklılaşma düzeyi.....	66

4.3. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, okudukları sınıf düzeyine göre farklılaşma düzeyi.....	69
4.4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, babalarının çalışma durumuna göre farklılaşma düzeyi.....	71
4.5. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, okul ortalamasına göre farklılaşma düzeyi.....	73
4.6. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, cinsiyete göre farklılaşma düzeyi.....	75
4.7. Ortaöğretim öğrencilerinin; akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü.....	76
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	80
5.2. ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR.....	89
EKLER.....	102
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	102
EK-2: ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞE ÖZGÜ AÇIKLAMA BİÇİMİ ÖLÇEĞİ... ..	103
EK-3: AKADEMİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ.....	106
EK-4: AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ.....	107
EK-5: VALİLİK ÖLÇEK İZİN BELGESİ.....	108

ÖZGEÇMİŞ.....	109
---------------	-----

Tablolar Listesi

Tablo-2.1 Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinde Sırasal Düzen.....	24
Tablo-2.2 Öğrenilmiş Çaresizlik ile Depresyon Arasındaki Benzerlikler.....	30
Tablo 3.1 Okul İsimleri ve Öğrenci Sayıları Dağılım Tablosu	55
Tablo-3.2 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Çizelgesi	55
Tablo-3.3. Öğrencilerin Okul Ortalamasına Göre Dağılım Çizelgesi.....	56
Tablo-3.4. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım Çizelgesi.....	56
Tablo-3.5. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılım Çizelgesi....	57
Tablo-4.1 Öğrencilerin Akademik Başarıları, Akademik Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Davranışları ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı).....	63
Tablo-4.2. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı).....	64
Tablo-4.3. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı).....	65
Tablo-4.4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Düzeyi.....	66
Tablo-4.5. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo-4.6. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	68
Tablo-4.7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Durumu.....	69

Tablo-4.8. Öğrencilerin Sınıflara Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	70
Tablo-4.9. Öğrencilerin Sınıflara Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	70
Tablo-4.10. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Akademik Erteleme Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	71
Tablo-4.11. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	72
Tablo-4.12. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	72
Tablo-4.13. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo-4.14. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	74
Tablo-4.15. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu.....	74
Tablo-4.16. Akademik Erteleme, Akademik Özyeterlik ve Öğrenilmiş Çaresizlik Değişkenlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	75
Tablo-4.17. Öğrenilmiş Çaresizliğin Yordayıcıları Olarak Akademik Özyeterlik ve Akademik Ertelemeye ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	78

Grafikler Listesi

Grafik 1- Regresyon Analizi Normallik Dağılım Grafiği.....	77
--	----

Kısaltmalar Listesi

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Programı.

ATA : Atfetme Tarzı Anketi

ODTÜ : Ortadoğu Teknik Üniversitesi

ÖSYM : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖSYS : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

Ortaöğretim : İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren lise 9,10,11,12. Sınıfları.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ergenlik döneminin büyük bir kısmını kapsayan ortaöğretim yıllarında öğrenci başarısızlıklarına sıkça rastlanmaktadır. Bu başarısızlıkların sosyal, akademik, bireysel birçok nedeni vardır. Öğrencilerin, yaşam deneyimleriyle geliştirdikleri ve depresyona da yol açtığı bilinen bilişsel çarpıtmaları, açıklama biçimini etkilemekte, olumsuz açıklama biçiminin ise başarısızlığa neden olan etkenlerin başında yer aldığı düşünülmektedir. Nitekim açıklama biçimi ile gerek yaşam başarısı, gerekse akademik başarı arasında ilişkinin olduğunu kanıtlayan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Sünbül, Gürsel, 2001; Seligman, Schulman, 1986; Saintonge, Dunn, 1998; Aydın, 2006; Gündoğdu, 1994; Düzgün, Hayalioğlu, 2006; Melatsky, Abramson, Seligman, Semmel, Peterson, 1982; Parsons, 1982).

Çok az bir çabayla başarıya ulaşabilecekleri birçok durumda bazı bireylerin harekete geçmek için girişimde bulunmamaları ve tam tersi şekilde başarısız olmalarına rağmen, karşılaştıkları zorluklarla yılmadan baş etmeye çalışan bireylerin bu motivasyonu, geçmişten günümüze kadar araştırma konusu olmuştur. Akpur (2005)' a göre yapılan gözlem ve çalışmalardan anlaşılan, tüm bireylerin potansiyel birikimlerini sorunları çözmede kullanmadıkları, bazen kaçınma ve geri çekilme eğiliminde olduklarıdır. Bir başka deyişle insan, olayları veya sorunları kontrol altına alıp değiştirebileceği potansiyele sahip olsa bile bu davranışları bazen gerçekleştirilmekte ve geri çekilmektedir.

Seligman (1990), hayvanlar üzerinde deneylerle başlattığı öğrenilmiş çaresizlik olgusunu araştırma çalışmalarını, daha sonra insanlar üzerinde denemiş ve başarısızlıkla sonuçlanan girişimlerin sonraki yaşantılarda başarılı olunabilecek durumlarda da insanların harekete geçmesini engellediğini bulgulamıştır.

Bireylerin yaşantıları sonucunda öğrendiği başarısızlık veya kendi davranışının sonucunu kontrol edememe düşüncesi; akademik, sosyal ve özel yaşamlarında da başarısızlıklara neden olur. Sonucun kontrol edilebileceği durumlarda bile ortaya çıkan bu kontrolsüzlük korkusu bilişsel bir hata olarak değerlendirilmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).

Erdoğdu (2006) bireylerin çocukluktan itibaren sorunları çözmeye başarılı ya da başarısız olmasının, onların yaşadığı dünyaya ve kendilerine bakış açısına yansıdığını ifade etmektedir. Erdoğdu yaptığı araştırmalar sonucunda sorunları ile başa çıkabilen çocukların, küçük yaşlardan itibaren kendilerine dönük olumlu bir algıya sahip olduklarını bulgulamıştır. Bu durumda bireyin zorluklar karşısında sergilediği olumsuz açıklama biçimi küçük yaşlardan itibaren gelişmekte ve öğrenilmiş çaresizliğin kökeninin çocukluk yaşantılarına dayandığı tahmin edilmektedir. Nitekim aile ortamı ve anne-babanın çocuğa yönelik yaklaşımının çocuk tarafından nasıl algılandığı, çocuğun nasıl bir kişilik geliştireceğinin en önemli göstergelerindendir. Erdoğdu (2006)' ya göre, anne-babanın çocuğa yönelik otoriter yaklaşımı çocuğun öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına sebebiyet verebilmektedir. Aile içinde olumsuz anne tutumlarının, olumsuz baba tutumlarına göre çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşamasında daha etkili olduğunu da araştırma bulgularıyla belirtilmiştir (Erdoğdu, 2006).

Aydın (2006)' ın açıkladığı öğrenilmiş çaresizlik kuramına göre, çaresizlik yaşantısı geçiren birey, çaresizliği bir kere öğrendiği zaman başarmak için gereken koşullar uygun ve kendi becerileri ile yetenekleri durumun gereklerini karşılayabilecek düzeyde olsa bile, başarmak için çaba göstermemektedir. Ancak, bireyin başarmak için gereken davranışı göstermemesi bir dizi nedensel açıklamaya bağlı bulunmaktadır. Başarısızlık durumunda içsel, genel ve süreğen bir nedensel

açıklama yapan veya başarı durumunda tam tersi başarının nedenini dışsal, duruma özel ve sürekli olmayan faktörlere yükleyen bireylerin başarmak için gereken davranışı göstermemesi söz konusudur. Bireyin başarısını açıklamaya yönelik kuramlar ise benzer şekilde, bireyin başarılı olması için başarıya yönelik bir dizi nedensel açıklama yapması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle bireyin başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik davranışı oldukça ilişkili görünmektedir. Bir başka ifadeyle, bireyin başarılı veya başarısız olduğu bir durumda yaptığı çaresiz açıklama, gelecek başarılarını da olumsuz yönde etkilemekte, çaresizlik düzeyi yükseldikçe birey başarmak için gereken örüntüden yoksun olmaktadır.

Seligman (1990)' a göre, öğrenilmiş çaresizliğin temelinde olayları açıklama tarzı vardır. Seligman araştırmaları neticesinde kötümser açıklama tarzına sahip insanların sıradan aksaklıkları bile felakete dönüştürebileceklerini göstermiştir. Kişilerin başarısız olması ya yetenek, yada istek eksikliğinden ortaya çıktığı düşünülürken, yetenek ve isteğin bol miktarda olmasına karşın, iyimserlik eksik olduğu zaman da başarısızlık kendini gösterebilir. Önemli olan kişinin başarısız olduğunda neler düşündüğüdür. Kişinin, yaşamın herkese gösterdiği aksaklıkları yaşadığında kendine söylediği yıkıcı şeyleri değiştirmesi, iyimserliğin merkezindeki beceridir (Seligman,1990). Marsh ve Debus (2001)' a göre başarı yönelimli bireyler iyimser olmakta, ortama uyum göstermekte zorlanmamakta, görevlere proaktif ve iyimser yaklaşmakta, olumsuzluklara da enerjiyle tepki vermektedirler.

Kötümserlik hem geleceğe yönelik beklenti açısından ele alındığında, hem de yaşanan durumların nedenlerine yapılan yüklemeler olarak ele alındığında bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Hem kötümserliğin hem de iyimserliğin farkında olarak ya da olmayarak küçük yaşlardan itibaren öğrenildiği araştırmalarda ortaya çıkan bir başka önemli sonuçtur. Bireylerin

karşılaştıkları problemler her zaman kontrol edilebilir şekilde olmayabilir. Kontrol edilemeyen durumlarla ilgili yapılan olumsuz yüklemeler ise bireyi çaresizliğe götürerek hem bireysel hem de sosyal hayatında pasifleşmesine ve bir kısır döngü içerisinde kendisini bulmasına sebep olur (Avcı, 2009).

Stanley (2005), başarılı bireylerin pozitif düşünenler ve hayata “yapabilirim” bakış açısı ile bakabilenler olduğunu belirtmektedir. Pozitif düşünen yöneticiler kendi potansiyellerini artırabilmekte ve çalışanların daha başarılı olmalarını sağlayacak bir çalışma ortamı yaratabilmektedirler. Hayata olumlu ve “yapabilirim” bakış açısıyla bakan denetçiler ve yöneticiler iş yerinde başarılı bir takım kurup, başarıya ulaşmaktadırlar. Diener ve Dweck (1978) öğrenilmiş çaresizlik davranışı görülen çocukların başarı durumunda bile kendilerini başarılı görmediklerini, başarıyı doğru bir biçimde algılamadıklarını, gerçek niteliğinden daha düşük bir başarı olarak algıladıklarını veya bu başarıyı dışsal nedenlere yüklediklerini ifade etmektedirler.

Seligman ve Schulman (1986) öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olmayan bireylerin, böyle bir açıklama biçimine sahip bireylere göre iş yaşamında daha başarılı olduklarını bulgulamışlardır. Seligman ve Schulman’a göre açıklama biçiminin iyimser yada kötümser olması akademik yaşam ve iş yaşamındaki başarıyı yordayabilmektedir. Nitekim Saintonge ve Dunn (1998), tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, eğitim sürecinde en düşük notları alan öğrencilerin kötümser açıklama biçimine sahip olanlar olduğunu gözlemişlerdir.

Aydın (2006)’nın bulgularına göre, yaşam başarısı yüksek bireylerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, yaşam başarısı düşük olanlara göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bulgular iki farklı şekilde ele alınabilir. Birincisi yaşam başarısı yükseldikçe çaresizlik yaşantısı azalmaktadır. Bir başka ifadeyle, yaşamın çeşitli alanlarında kazanılan başarılar bireyin çaresizliği öğrenmesine benzer bir süreçle

çaresiz olmamayı öğrenmesine neden olmuş olabilir. Böylece birey başardıkça, daha da başarılı olmak için gereken davranış örüntüsünü de öğrenmiş olacak ve başarı sürekli hale gelecektir. İkinci boyutta ise, bulgular yaşam başarısı yüksek grubun çaresizlik yaşamadığı anlamına gelmeyebilir. Bunun yerine yaşam başarısı yüksek bireylerin yaşadığı çaresizlikle baş etme konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir. Buna göre yaşam başarısı yüksek bireylerin olumsuz bir durumla karşılaştıklarında bu durumu dışsal, değişebilir ve geçici bir durum olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, yaşam başarısı yüksek bireylerin olumsuz bir durumla karşılaştıklarında çaba harcamama durumuna düşmedikleri ve sonucun üzerinde kontrol kurabileceklerine ilişkin bilişsel inançlarını korudukları aynı zamanda benlik saygılarını korumaya yönelik davranışlar sergileyerek başarıya odaklandıkları düşünülmektedir.

Seligman ve Schulman (1986) açıklama biçimi ve performans ilişkisini ‘öğrenilmiş çaresizlik’ modeliyle açıklamışlardır. Bulgulara göre başarılı bireyler tipik olarak başarısızlığın nedenlerini dışsallaştırmaktadırlar. Bu yüklem biçimi onların daha başarılı olarak görünmesini sağlamaktadır; çünkü bu bireylerin çaresizlik-yetersizlik hislerine karşı bir tampon görevi görmekte ve benlik saygılarının korunmasını sağlamaktadır, bu da onların başarısızlıklarla karşılaştıkları zaman pes etmelerini, bırakmalarını engellemektedir. Bunun tam tersi olarak, başarısız bireyler tipik olarak kendi başarısızlıklarını içsel, kalıcı ve genel nedenlere bağlama eğilimindedirler. Bu yüklem biçimine sahip olan insanlar ve sürekli bir biçimde başarısız olan bireyler, giderek artan bir başarısızlık-çaresizlik hissine sahip olmakta, bu da onların kendilerine güvenini, özyeterlik algılarını azaltmakta, onların motivasyonlarını kırmakta ve başarı seviyelerini azaltmaktadır. Bunlar aynı zamanda görevi bırakmaya yönelik daha yüksek düzeyde eğilim göstermektedirler.

Başarısızlığı sürekli olarak içsel faktörlere bağlayan bireyler kendi deneyimlerinden daha az şey öğrenmeye meyillidirler ve gelecekteki performanslarını iyileştirmek için çok şey yapmazlar, çünkü bunlar sonuçları etkileyebilecek şeyler yapabileceklerine inanmamaktadırlar.

Qian ve Alvermann (1995)' a göre çaresizlik davranışı gösteren öğrencilerin diğerlerinden, başarısızlığın yüklenmesi, duygusal tepkiler, akademik başarı ve akademik özyeterlik konularında farklılık gösterdikleri ifade edilmektedir.

Kişinin hayatta başarılı olabilmesi için gerekli bir başka şey de özyeterlik düzeyleridir. Bandura (1997)' ya göre özyeterlik, belli bir durumun gereklerini yerine getirmede kişinin kendi becerilerini ve özelliklerini nasıl değerlendirdiği ve kendisi ile ilgili başarı beklentisi olarak değerlendirilmektedir. Özyeterlik bireyin kendi davranışlarını düzenlemesinde önemli bir boyuttur ve bireyin kendisine benzer bulduğu insanların çeşitli konulardaki başarı-başarısızlıklarından yola çıkılarak değerlendirilir. Özyeterlik düzeyi yüksek bireyler daha çok çaba gösterir, daha çok çalışır, daha sebatlı olur (Bandura, 1997).

Açıklama biçimi bireylerin özyeterlik düzeylerinin gelişmesinde ya da gerilemesinde de karşımıza çıkmaktadır. Özyeterliği yüksek olan birey, başarısızlığını yetersiz çabaya veya yanlış bilgi ve becerileri kullanma gibi kazanılması ya da onarılması mümkün değişkenlere atfeder. Bu sayede başarısızlık ya da geçici gerilemeler karşısında pes etmez (Bandura, 1993). Yapabilirliklerinden kuşku duyan bir birey, hayata farklı bir açıdan bakar. Bu kişiler, genellikle seçtikleri hedeflere çok bağlanmazlar ve zorluklar karşısında çabuk pes ederler. Başarısızlıklarını görevin başarılamayacak olduğuna, ya da kendi kişisel yetersizliklerine bağlarlar. Bu nedenle sorunların üstesinden gelmek için fazla çaba harcamazlar. Düşük özyeterlik duygusuna sahip insanlar, başarısızlık düşünceleri ve

aşılabilir zorlukların kendi kapasitelerini nasıl aşabileceği üzerinde daha çok dururlar bu da göreve ilişkin motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1989).

Aydın (2006)' a göre bireylerin kendi yeterlikleri ile ilgili algıları veya özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, bir başka ifadeyle kendilerinin yetkin olduğuna inanmaya devam etmeleri, başarısızlık yaşantılarından sonra bile, gelecekte karşılaşacakları görevleri başarabilmeye yönelik çaba/davranış göstermelerini sağlamaktadır.

Aydoğan (2008)' a göre yerine getirilmesi gereken görev içerisinde sahip olunan düşük özyeterlik inancı ya da özyeterlik inancının olmayışı kişide göreve karşı isteksizlik, başlamama ya da görevi sürdürememe gibi davranışlara neden olacaktır. Bu noktada erteleme davranışının önemi dikkatimizi çekmektedir. Akademik erteleme davranışının ortaöğretim öğrencileri arasında gün geçtikçe yaygınlaştığı ve öğrenci başarısızlıkları üzerinde büyük oranda etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Balkıs ve Duru (2009)' ya göre akademik erteleme davranışı her geçen yıl lise öğrencileri arasında oldukça yaygın bir hal almaktadır. Alışkanlık haline dönüşebilen bu davranış öğrencilerin gerçek performansını ortaya koymaları için engel teşkil edebilecektir. Zira yapılan araştırmalar da, erteleme davranışının; cinsiyet, ders ve sınavlara çalışmak için tercih edilen zaman dilimine göre farklılaştığını ve erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durumda akademik erteleme davranışı arttıkça akademik başarının azalacağı, akademik erteleme davranışının azalması durumunda da akademik başarının artacağı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Balkıs, Duru, 2009).

Shunk ve Pajares (2001), özyeterliğin motivasyon, öğrenme ve başarı üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları, çalışmalarına başlamalarında ve devam ettirmelerinde

oldukça önemlidir. Haycock, McCarthy ve Skay (1998)'e göre yeterli düzeyde motivasyonun ve yeteneğin olmasıyla kişinin özyeterliği artacak, işe başlamada ve devam ettirmede kişiye yardımcı olacaktır. Tuckman ve Sexton (1992), bireyde özyeterlik inançlarının olmayışının ya da düşük olmasının erteleme davranışına neden olacağını bulgulamışlardır.

Akademik erteleme ile öğrenilmiş çaresizlik arasında da ilişki olduğu düşünülmektedir. Nitekim Seligman (1990)' in çalışmalarına göre, yaşamlarına yönelik iyimser yaklaşımlara sahip olan bireylerin, geleceğe yönelik olumlu beklenti içerisine girebilme oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan iyimser kişilerin bir işe başlama ve devam ettirme açısından daha kararlı olacakları varsayılabilir. Bu durum, lise öğrencilerinin yüklem biçiminin olumlu ya da olumsuz olması ile erteleme davranışı arasında önemli bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. Hem yurtiçi hem de yurtdışında benzer çalışmalar incelendiğinde yüklem stilleriyle akademik erteleme davranışı arasında olumsuz yaşantıya atfedilen içsel yüklem stiline sahip öğrencilerin dışsal yüklem stiline sahip öğrencilere göre daha çok erteleme eğiliminde oldukları kanıtlanmıştır.

Alan yazın çalışmalarında erteleme davranışının başka bir nedeni de kişinin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik kötümser düşünceleri, kaygıları ve korkularıdır. Bu noktada öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin erteleme davranışı üzerinde etkililiği önem arz etmektedir. Balkıs ve diğerlerine (2006) göre düşük öz düzenleme, öz kontrol ve özyeterlik düzeylerinin daha yüksek erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, çalışma ve öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz tutumların erteleme eğilimini arttıracığı tahmin edilmiştir.

Sonuç olarak, ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin başarısızlıklarının altında yatan ve öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu düşünülen

akademik özyeterlik düzeyleri ile erteleme davranışının derecesi onlara verilecek psikolojik destekler konusunda önemli ipuçları verebilir, ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları konusunda yol gösterici olabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı gelişim açısından kritik öneme sahip olan ergenlik çağına gelmiş ortaöğretim öğrencilerinde yaşamlarından edindikleri tecrübeler sonucu gelişen akademik özyeterlik düzeyi ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücünü incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi:

İnsan, yaşamı boyunca sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Ergenlik dönemi bu gelişim sürecinin en önemli evrelerinden biridir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş olan ergenlik dönemi, bireyde gözlenebilen sürekli ani ve hızlı bir değişimi ifade eder. Bireyin temel kişilik özelliklerinin oluştuğu, benlik algısının geliştiği bu dönem, karakter gelişiminde özellikle de özyeterlik, özgüven, özsaygı gibi benlik algılarının da etkisiyle akademik gelişim üzerinde büyük öneme sahiptir.

Özyeterlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Doğrudan bireyin kendisine yönelik algısını yansıtan özyeterlik, kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerinden oluşan potansiyeli verimli kullanmasını etkilemektedir. Erteleme davranışı karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Miligram, Mey-Tal ve Levison, 1998). Akademik erteleme ise ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın, okulla ilgili yerine getirilmesi gereken akademik görevlerin ve dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son ana kadar yapılmasının geciktirilmesidir

(Aydoğan, 2008). Bu açıdan bakıldığında bireyin akademik konularda erteleme davranışı göstermesinin, kendisine potansiyeline yönelik inancını ve güvenini yansıtan özyeterlik düzeyi ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Akademik erteleme ve akademik özyeterlik düzeylerinin ise başarısız deneyimlerin sonucu oluşan öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarıyla ilişkili olması muhtemeldir.

Sosyal ve kişilik gelişimi açısından kritik dönemde olan ortaöğretim öğrencilerinde hem eğitim yaşamını hem de genel anlamda bütün davranışlarını ve yaşamlarının tüm boyutlarını etkileyebilecek öğrenilmiş çaresizliğin (Gündoğdu, 2001), belli bir eğitim ve psikolojik danışma ile ortadan kaldırılması, onların yetişkinlikte yeteneklerine daha güvenir hale gelmelerini sağlayacaktır. Başta aileler olmak üzere eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların öğrenilmiş çaresizliğe neden olan durumları iyi bilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında etkili olduğu düşünülen, benlik algısının gelişimini de etkileyen, akademik özyeterlik ve akademik erteleme davranışları tarafından ne derece yordandığının incelenmesine ihtiyaç olduğu gerçeği araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın temel gerekçesi; lise öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları dikkate alınarak, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olanlar ve olmayanların öngörülebilir bulunabilme durumunu bilimsel olarak ortaya koymak, okul rehberlik servislerine, öğretmenlere ve aileye düşen sorumluluğu vurgulamaktır.

Yapılan literatür taramasında ülkemizde akademik özyeterlik, akademik erteleme, öğrenilmiş çaresizlik kavramlarını birlikte ele alan araştırmalara rastlanılmamış olması bu çalışmaya olan ihtiyacı ve çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi:

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini anlamlı yordayıp yordamadığı sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin; öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okudukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, babalarının çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okul ortalamasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik

erteleme davranışları, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları:

- Araştırma bulguları araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve farklı türde eğitim veren 6 resmi ortaöğretim kurumundan, 9., 10., 11., ve 12. sınıf düzeyinde 714 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları, kendilerini objektif olarak değerlendirdikleri ve kendilerini değerlendirebilecek yeterlikte oldukları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar:

Öğrenilmiş Çaresizlik: Öğrenilmiş Çaresizlik, sürekli olarak kontrol edilemeyen durum ve olaylar karşısında kalan organizmanın, kontrolün mümkün olduğu sonraki durumlarda bile, içinde bulunduğu durumu değiştirebileceğine dair inancını yitirmiş olmasından dolayı olaylar karşısında hareketsiz kalmasını ifade eder (Kümbül Güler, 2004).

Özyeterlik: Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2004).

Akademik Özyeterlik: Öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Solberg ve diğerleri; akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Erteleme Davranışı: Erteleme davranışı karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal eğilim yada bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Miligram, Mey-Tal ve Levison, 1998).

Akademik Erteleme Davranışı: Ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın, okulla ilgili yerine getirilmesi gereken akademik görevlerin ve dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son ana kadar yapılmasının geciktirilmesi (Aydoğan, 2008).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde öğrenilmiş çaresizlik, öğrenilmiş çaresizliğin tarihsel gelişimi, öğrenilmiş çaresizlik ile depresyon ilişkisi, öğrenilmiş çaresizlik ile yüklenme stilleri ilişkisi, akademik özyeterlik ve akademik erteleme davranışlarını açıklayıcı kavramlar ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Öğrenilmiş Çaresizlik:

Öğrenilmiş Çaresizlik ile ilgili ilk çalışmalar Martin Seligman tarafından 1960'lı yılların sonlarında yapılmaya başlandı. Seligman ve arkadaşları depresyon ile ilgili araştırmaları sırasında davranışçılığın liderlerinden B.F. Skinner' in psikolojik kuramını uygularken, kontrol edilemeyen olayların sonucu gözlenen bu pasif durumu tesadüfen köpekler üzerinde yapılan deneylerde fark etmişlerdir (Seligman, Maier, 1967). Deneylerde köpeklere elektrik şoku uygulanmıştır. Kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere üç grup köpek kullanılmış ve köpeklere iki ayrı deneysel işlem uygulanmıştır. Deneyin birinci aşamasında, kaçma ve çaresizlik gruplarındaki köpekler tek tek bir deney kutusunun içine konularak, şokun geleceğini gösteren hiçbir işaret verilmeksizin, 64 şok verilmiştir. Bir grup köpeğe şoktan kaçma olanağı tanınırken, bu olanağa sahip olamayan diğer grup köpek, ne yaparsa yapsın, şoka maruz kalmıştır. Şoktan kurtulmayı kaçma davranışı ile kontrol eden köpek grubu, klasik şartlanma ile şoktan kaçmayı öğrenmiştir. Ancak, şoku kaçma davranışı ile kontrol edemeyen(yani kaçmasına izin verilmeyen) köpek grubu, birkaç şok denemesinden sonra şoku pasif olarak kabul eder hale gelmiş ve kaçma girişimlerini sona erdirmiştir. Kontrol grubundaki köpekler deneyin birinci aşamasında kullanılmamıştır (Seligman, 1975, 23-24).

Deneyin ikinci aşamasında, kaçma-kaçınma eğitimi uygulanmıştır. Bunun için üç köpek grubu da iki bölmeli bir deney kutusuna konulmuştur. Köpeklere şoktan önce şokun geleceğini gösteren bir uyarıcı(ışık) verilmiştir. Uyarıcının gelmesinden itibaren üç köpek grubu da 60 saniye içinde diğer bölmeye atladıkları zaman şoktan kurtulabilmekte, bu süre içerisinde diğer bölmeye geçemeyenler ise şoka maruz kalmaktadır (Seligman, 1975, 23-24).

Deneyin sonuçlarına göre, kaçma ve kontrol grubundaki köpekler kısa sürede şoktan kurtulmak için diğer bölmeye atlamaları gerektiğini öğrenmiş, çaresizlik grubundaki köpekler ise diğer bölmeye geçmeyi öğrenememiştir. Üstelik bu hayvanlar tamamen pasif hale gelmişler ve benzer durumlarda içinde buldukları olumsuzluktan çok basit bir hareketle kurtulabilecek haldeyken bile hiçbir tepki vermeden şokun gelmesini bekler hale gelmişlerdir. Sonuç olarak, şoku kontrol etme şansı bulunmayan köpek grubu, kendi davranışlarının sonucu etkileyemeyeceğini öğrenmiştir (Seligman, 1975, 23-24).

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, ‘boyunduruk grubundaki’ köpeklerin duvarı atlayarak içinde buldukları durumdan kurtulma konusunda herhangi bir davranış göstermeksizin elektrik şoku verilmesini beklemelerinin esas nedeni olarak, köpeklerin göstereceği çaba ya da davranışlarıyla elektrik şokunun verilmesi arasında hiçbir ilişkinin bulunmadığını öğrendikleri anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, yapılacak ya da gösterilecek hiçbir davranışın elektrik şokunu engelleyemeyeceği veya kontrol edemeyeceği konusundaki kalıp yargı, davranış ve sonuç arasında bir ilişki olmadığı konusunda daha sonraki olaylar için bir model oluşturmakta ve bu olgu öğrenme yaşantılarına genellenerek öğrenilmiş çaresizlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akpur, 2005).

Organizmanın davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra, yine davranışlarıyla olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda bile gereken çabayı gösterememesi olarak tanımlanan bu durumda canlı, belirli şartlardan etkilenecek içerisinde bulunduğu koşulları kabullenip, bu doğrultuda hareket etmekte; güçsüz ve muktedir olmadığını düşündüğü bu durumdan çıkmak için çaba göstermekten vazgeçmektedir (Akpur, 2005).

Öğrenilmiş Çaresizliğin orijinal ismi Learned Helplessness, Cüceloğlu(1991, 317) tarafından “Öğrenilmiş Acizlik” şeklinde uyarlanmış ve şu şekilde açıklanmıştır: *“Kedi, köpek, fare ya da tavşan gibi herhangi bir hayvanı öyle bir duruma sokun ki, hayvan ne yaparsa yapsın belli zamanlarda acı veren bir elektrik şoku ile karşılaşsın. Bu durum bir saat kadar devam ettikten sonra ortama yeni bir özellik getirin. Bir başka deyişle, şimdi şok verilmeden önce hayvan belirli bir mekanizmaya dokunarak şoktan kurtulabilsin. Şoktan kurtulma olanağı verilen yeni durumda hayvanın öğrenemediği, sanki “ne yapayım, elimden hiçbir şey gelmez, kaderimin yazgısı olan elektrik şokundan kurtulmam olanaksız” anlayışı içinde hareket ettiğini görürsünüz. Öte yanda, daha önce elektrik şoku verilmemiş başka bir grup hayvan elektrik şokundan kurtulmayı hemen öğrenir...”*

Seligman (1975)’ a göre öğrenilmiş çaresizlik, organizmanın engellenemeyen itici olaylara maruz kalınca ortaya çıkan durum ve bu durumun olumsuz etkisiyle, kaçma (veya kaçınmanın) mümkün olabildiği sonraki koşullarda öğrenmesini engelleyen veya geciktiren durum olarak tanımlanmaktadır.

Çaresizlik, kontrol edilemeyen olaylara karşı, organizmanın davranışlarından biridir. Çaresizliği öğrenmek de, organizmanın davranışları ile elde ettiği sonuçlar arasındaki bağlantının (contingency) olmadığını fark etmesi ve bunun sonucunda, davranışsal bozukluk göstermesidir.

2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Yükleme Stilleri Arasındaki İlişki:

Öğrenilmiş çaresizlik, hem patolojik bir durum olması nedeniyle hem de sosyal olaylar karşısında bireyin davranışlarını belirlemesi açısından psikolojide önemli bir yere sahip olmuştur. Bu süreç içinde, öğrenilmiş çaresizliğin farklı kavramlar ve teoriler ile ilişkisi kurulmuştur. Bunlardan en önemlisi, öğrenilmiş çaresizlik ile çok büyük benzerlik gösteren “depresyon” kavramıdır. İkincisi ise öğrenilmiş çaresizliğin 1978 yılında gözden geçirilip insanlara uyarlanma çalışmalarında önemli bir katkı sağlayan “yükleme teorisi” dir (Kümbül Güler, 2006, 41).

Yükleme teorisine göre yükleme biçimleri, üç boyutta tanımlanmıştır. Bunlar içsellik-dışsallık, değişmezlik-değişebilirlik ve genellik-özellik boyutlarıdır. İçsellik bir olayın nedeninin kişinin kendisinden kaynaklandığını düşünmesidir. Kişi olayın nedenini kendi dışında, başka faktörlere bağlıyorsa buna da dışsallık adı verilmektedir. Değişmezlik ise bir olayın nedeninin zaman içerisindeki durağanlığıdır. Eğer kişi olayın nedeninin uzun süreli olacağını ve olayın gelecekte de düzenli olarak tekrarlanacağını düşünüyorsa buna değişmezlik; olayın nedeninin kısa süreli olacağını ve gelecekte aralıklarla tekrarlanacağını düşünüyorsa buna da değişebilirlik adı verilmektedir. Yüklemme biçiminin diğer bir boyutu olan genellik ise olay için algılanan nedenin diğer ortamlarda da geçerli olması ile ilişkilidir. Eğer kişi olayın nedeninin yalnızca belli bir duruma özgü olduğunu düşünüyorsa bu da özellik olarak tanımlanmaktadır (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978).

Kümbül Güler (2006)’ e göre öğrenilmiş çaresizlik üç önemli konu üzerinde yoğunlaşmaktadır:

1. Davranış ile sonuç arasındaki bağlantısızlık(noncontingency)-yani kontrol edilemeyen olaylar,

2. Bağlantının devam edeceği beklentisi,
3. Pasif davranış.

Davranış ile sonuç arasındaki bağımsızlık, çaresizliğin ortaya çıkması için önkoşuldur. Ancak bu koşul, insanlarda çaresizliğin gözlenmesi için tek başına yeterli olmamaktadır. Çaresizlik modeli, bu noktada, çaresizlik yaşantısından geçen bireyin yaptığı nedensel yüklemelerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Modele göre davranış-sonuç bağımsızlığı yaşantısından geçen bireyin çaresizlik davranışları göstermesi için üç tür yüklemde bulunması gerekmektedir. Bunlardan bir tanesi, bireyin, davranış-sonuç bağımsızlığını bireysel çaresizlik olarak algılamasıdır. Diğer bir deyişle, bu koşuldaki birey, sonuçları kontrol etme yönünden yalnız kendisinin başarısız olduğuna; ilgili diğer bireylerin sonuçları başarıyla kontrol ettiğine inanması gerekmektedir. Buna ek olarak, modelin, çaresizlik için öngördüğü ikinci koşul, davranış-sonuç bağımsızlığı yaşantısından geçen bireyin, sonuçları kontrol etmede yeteneksiz olduğuna karar vermesidir. Sonuçları kontrol etme yönünden yeteneksiz olduğuna karar veren birey, bu yeteneksizliğinin birçok durum için geçerli olduğuna inandığı takdirde genellenmiş çaresizlik davranışı gösterecek ve kontrol algısındaki bozulmanın düzeyine bağlı olarak, çaresizliğin ciddiyet derecesi de değişecektir (Hovardaoğlu, 1990).

İnsan davranışlarının temel belirleyicisi olan öğrenme süreci açısından incelendiğinde öğrenilmiş çaresizlik, birçok davranış örüntüsünün nedeninin açıklanmasında, gerçekleştirilen deneysel çalışmaların ardından kullanılmaya başlanmış ve literatüre girmiştir (Akpur, 2005).

İnsanlar üzerinde ilk deneysel çalışmaları Hiroto ve Seligman (1975) yapmıştır. Hayvanlara uygulanan şok yerine, insanlara çözülmesi güç problemler vermişlerdir. Bir grup gönüllü üniversite öğrencisinden oluşan denekler üç gruba

ayrılmış, birinci gruptaki deneklere bir düğmeye basarak durdurabilecekleri yüksek sesli gürültü verilmiştir. İkinci gruptaki denekler ise ne yaparlarsa yapsınlar gürültüyü durduramayacakları bir ortama konulmuşlardır. Üçüncü grup olan kontrol grubundaki deneklere bu aşamada hiçbir işlem uygulanmamıştır.

Deneyin ikinci aşamasında tüm gruplar yüksek seste gürültüye maruz bırakılmışlar. Gürültüyü bütün denekler kontrol edilebilir niteliktedir. Ancak gürültüyü kesmek için deneklerin önlerindeki manivelayı hangi yöne iteceklerini doğru olarak tahmin etmeleri gerekmektedir. Deney sonuçları hayvanlarınkinde elde edilenlerle bulgulara şaşırtıcı bir şekilde benzemektedir. Önceden kontrol edilebilir gürültü verilen ve hiç gürültü verilmeyen gruptaki denekler kolay ve çabukça sesi kesmeyi öğrenirken, önceden kontrol edilemeyen gürültüye maruz kalmış denekler gürültüyü kesmek için daha az çaba sarf etmiş ve pasif bir şekilde gürültüyü dinlemişlerdir. Gürültüyü kontrol edebilecekleri durumda kontrol etme yönünde çok az çaba sarf etmişlerdir (Hiroto, Seligman, 1975). Katılımcıların test aşamasında verilen görevdeki performansı, “hata yapma sayısı, testi bitirme süresi, deneme/tekrar miktarı” gibi değişkenlerle değerlendirmiştir. Çözumsuz koşullara maruz kalan grubun bu değişkenler açısından diğer gruplara oranla anlamlı yetersizlik sergilemesi, kontrol edilemeyen koşullara maruz kalmanın, kontrol edilebilir şartlara genellendiğine işaret etmektedir (Hiroto, 1974; Overmier ve Seligman 1967).

Seligman (1990/2007)’ a göre öğrenilmiş çaresizlik, yaptığımız hiçbir şeyin bir önemi olmadığı inancını izleyen pes etme tepkisi, vazgeçme yanıtıdır. Açıklama tarzı, olayların olma nedenlerini kendinize açıklarken kullanmayı alışkanlık haline getirdiğiniz tarzıdır. Öğrenilmiş çaresizliğin büyük düzenleyicisidir. İyimser bir açıklama tarzı, çaresizliğe son verirken, kötümser bir açıklama tarzı, çaresizliği yaygınlaştırır. Kişinin kendisine olayları açıklama biçimi, anlık yenilgilerin yanı sıra

gündelik aksaklıklarla karşı karşıya kaldığında ne kadar çaresiz ya da canlı olacağını belirler. Kötü olayları açıklarken kullanmayı alışkanlık haline getirdiği yöntem, yani açıklama tarzı, kişinin yalnızca başarısız olduğunuzda dile getirdiği sözcükler değildir. Çocukluk ve ergenlikte edinilen bir düşünce alışkanlığıdır. Açıklama tarzı, doğrudan doğruya, bireyin dünyadaki yeriyle ilgili görüşünden, kendini değerli ve haklı ya da değersiz ve umutsuz bulmasından kaynaklanır. İyimser ya da kötümser olması da belirleyicidir.

Kişilerin kötü olayları açıklama tarzı üç boyutta değerlendirilmektedir. Bunlar: kalıcı-geçici, evrensel-özümlü, dışsal-içsel.

Kalıcı-Geçici: Kolayca pes eden insanlar, başlarına gelen kötü olayların nedenlerinin kalıcı olduğuna inanırlar: kötü olaylar devam edecek, yaşamlarını etkilemek üzere her zaman orada olacaklardır. Çaresizliğe karşı direnen insanlar ise kötü olayların nedenlerinin geçici olduğuna inanırlar. Kişi kötü olayları her zaman ve hiçbir zaman diye düşünüyor, değişmez özellikler olarak görüyorsa, kalıcı, kötümser bir tarzı vardır. Zaman zaman ve son zamanlarda diye düşünüyor, nicelik gösteren ifadeler kullanıyor ve kötü olayları geçici koşullara bağlıyorsa, iyimser bir tarzı var demektir.

Evrensel-Özümlü: Başarısızlıkları için evrensel açıklamalar yapan insanlar, bir alanda başarısız oldukları zaman her şeyden vazgeçerler. Özümlü açıklamalar yapan insanlar ise, yaşamlarının o alanında çaresiz kalırken, diğer alanlarında yüreklilikle yollarına devam ederler.

Dışsal-İçsel: Başarısız oldukları zaman kendilerini suçlayan insanların benlik saygıları düşük olur. Kendilerini değersiz ve beceriksiz bulur, seilmeye değer olmadıklarını düşünürler. Dışarıdaki olayları suçlayan insanlar, kötü olaylar

karşısında benlik saygılarını yitirmezler. Genel olarak kendilerini suçlayan insanlara göre kendilerini daha çok severler (Seligman, 1990/2007).

Sosyal psikoloji literatüründe yükleme teorisinin tek bir tanımı bulunmamakla birlikte, bu alanda çalışan araştırmacıların yükleme ile ilgili olarak odaklandıkları ortak konular bulunmaktadır. Kümbül Güler (2006)' e göre insanlar tarafından algılanan nedenselliğin analizinden çıkan üç önemli işlem bulunmaktadır. Önce, davranışın algılanması ile birlikte, birey içsel veya dışsal olmak üzere olayın nedenini belirler. İkinci olarak, elde edilen bilgi ve bilişsel yapının ilişkilendirilmesi ile nedensel çıkarımda bulunabilmek için genel kurallar geliştirilir. Son olarak da, gözlenen davranışın çeşitli göstergeleri ile nedensel çıkarımlar ilişkilendirilir.

Wotman ve Dintzer (1978) daha sonra yükleme biçiminin dördüncü boyutunu tanımlamıştır. Önemlilik-önemsizlik olarak adlandırdıkları bu boyutta, olayların sonucunun birey için taşıdığı önem derecesi dikkate alınmaktadır. Yaşanan olayın birey açısından taşıdığı öneminin artıp artmamasıyla önemlilik-önemsizlik derecesi belirlenmektedir.

Kümbül Güler (2006, 62)' e göre, Yükleme Teorisinin yaptığı katkıyı da dikkate alarak insanlarda gözlenen öğrenilmiş çaresizliği şu şekilde tanımlamak doğru olacaktır:

“Bireyin davranışları ile elde ettiği sonuç arasında ilişki(olay ve durum üzerinde kontrolü) olmadığını görmesi, algılaması; bunun gelecekteki davranışlarını da etkileyeceğini(kontrolsüzlüğün devam edeceğini) düşünmesi ve yaşadığı bu olumsuz durumu içsel, genel ve sabit nedenlere bağlaması sonucunda yaşayacağı bilişsel, motivasyonel ve duygusal anlamda bozukluk ve özgüven kaybına bağlı olarak amaca yönelik herhangi bir davranışta bulunmak istememe durumu” dur.

Çocuklukta gelişen açıklama tarzı, yaşantı zenginliği ve yaşanan sorunlarla süzgeçten geçirilerek bir düşünce alışkanlığına dönüşür. Çocukluktan itibaren açıklama tarzını etkileyen üç etkenin varlığı kanıtlanmıştır. Birincisi, çocuğun, özellikle annesinden duyduğu problem çözme yöntemidir. Annenin çözüm yöntemi iyimserse, çocuğunki de öyle olacaktır. İkincisi, başarısızlık durumunda aldığı eleştirilerin biçimidir. Eleştiriler kalıcı ve yaygınsa, çocuğun görüşü kötümserleşecektir. Üçüncüsü, küçük yaşta kayıplar ve acı yaşantılar. Bu yaşantılar kalıcı ve yaygınsa çocuk umutsuzluğa kapılacak, yaşantılar hafifletilebilirse, çocuk kötü olayların atlatılabilir olduğunu düşünmeye başlayacaktır (Seligman, 1990).

Qian ve Alvermann (1995), çaresizlik davranışı gösteren çocukların kendilerine, başarıyı hedef seçtiklerini oysa çaresizlik davranışı göstermeyenlerin öğrenmeyi hedeflediklerini ifade etmektedirler. Öğrenilmiş çaresizlik eğilimi olan çocuğun bilimsel bir kavramı öğrenmede karşılaştığı güçlük nedeniyle çaresizlik gösterebileceği de belirtilmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik teorisinin orijinal modeli, tarihsel olarak insan deneyleri yapılmadan önce oluşturulmuştur. İnsan üzerinde yapılan çalışmalarda, insanın bilinçli bir şekilde, başına gelen olayların nedenini bulmaya çalışmasından dolayı, orijinal modelin insanlara uyarlanmasında bazı eksikliklerinin olduğu fark edilmiştir. Depresyon ile yakın ilişkide olan yükleme boyutları sayesinde şekillenen yeni modele göre, öğrenilmiş çaresizliğin gerçekleşmesine neden olan durum, bireyin başına gelen olumsuz olaylar hakkında yaptığı nedensel atıflarının içsel, genel ve sabit olmasıdır. Tam tersi olarak; dışsal, özel ve değişken atıfların sonucunda bireyde çaresizlik davranışı görülmediği sonucuna varılmaktadır (Kümbül Güler,2006:57-62).

2.3. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli:

Abramson ve arkadaşları 1978 yılında yayınladıkları makalede, insanlar üzerinde yapılan öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarını eleştirerek teoriyi yeniden yapılandırma konusunda önemli bir adım atmışlardır. Yeniden formüle edilmiş kurama göre, bireyin davranışının sonuçtan bağımsız olduğunu öğrenmesi, çaresizlik durumunun ortaya çıkması için tek başına yeterli değildir. Öğrenilmiş çaresizliği ortaya çıkaran asıl etmen bireyin yaşanan olumsuz sonuç karşısında yaptığı nedensel yüklemelerdir. Abramson ve arkadaşlarının, hem insanlarda öğrenilmiş çaresizlik durumunu eleştirmek hem de öğrenilmiş çaresizlik modelini insanlar için daha geçerli hale getirebilmek için bu modeli yeniden düzenlemişlerdir. Yeni modele göre, birey herhangi bir kontrolsüzlük durumunda, kendi kendine neden çaresizlik yaşadığını sormaktadır. Bu modelde çaresizliğe neden olan durumla ilgili olarak yapılan açıklamanın, kişiden kişiye değiştiği ve her bireyin kendine özgü bir yükleme biçimine (attributional style) sahip olduğu da öngörülmüştür. Böylece orijinal teoriden farklı olarak, yükleme teorisinin katkılarıyla “Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” oluşmuştur. Aşağıdaki tabloda modelin son halinin sırasal düzeni bulunmaktadır ve koyu renkli olarak belirtilen yerler orijinal modelden farklı olan yerlerdir.

Tablo-2.1. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinde Sırasal Düzen

1 Nesnel anlamda bağlantısızlık	2 Mevcut ve geçmişteki bağlantısızlığın algılanması	3 Mevcut ve geçmişteki bağlantısızlığa yapılan nedensel yükleme	4 Gelecekte bağlantısızlık olacağına dair beklenti	5 Çaresizlik Semptomları (motivasyonel, bilişsel, duygusal, özgüvende düşüş)
--	---	---	--	--

Kaynak: Alloy, L. B., (1982). "The Role of Perceptions and Attributions For Response-Outcome Noncontingency in Learned Helplessness: A Commentary and Discussion", *Journal of Personality*, 50(4), 1982, s: 448'den Güler, 2006, 58.

Gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeline göre, orijinal modelde olduğu gibi, bireyin elde ettiği sonucun kendi davranışından bağımsız olduğunu öğrenmesi çaresizlik durumunun oluşması için gerekli, ancak yeterli bir neden değildir. Orijinal teoriden farklı olarak bu modelde, öğrenilmiş çaresizliğin oluşup oluşmayacağını belirleyen asıl etken, bireyin sonucu kontrol etmedeki başarısızlığa yapacağı nedensel yüklemidir (Atıcı, 1991). Çaresizliğin gelişimi için sonucun kontrol edilemeyeceğine bireyin inanması gerekmektedir. Eğer birey belli bir davranışı göstermenin sonuca hiçbir etkisinin olmadığına inanırsa o davranışı gösterme sıklığında azalma ortaya çıkacaktır (Gündoğdu, 2001).

Birey, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı sonucunda sadece bir başarısızlık beklentisi içinde olmaz, aynı zamanda belli bir işi başarması için gereken yeterliklerini de göremeyebilir (Gündoğdu, 2001).

Hayvan ve insan deneylerinde ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizlik durumu, çeşitli davranışların açıklanmasında önemli rol oynamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik

modeline göre davranış ile sonuç arasında bağlantı olmadığı fark edilmesi, motivasyonel, bilişsel ve duyuşsal alanlarda bozulmalara neden olmaktadır. Motivasyonel bozukluklar, istemli davranışlarda azalmayla kendini göstermektedir. Bilişsel bozukluk, davranışın sonucu etkilemeyeceğiyle kendini göstermektedir. Birey davranışının sonucunda ortaya çıkabilecek olumlu ya da olumsuz sonuçları değerlendirmekte güçlükler yaşamakta, sonucu kontrol etmekte farklı seçenekleri değerlendirememekte ve birey düşünsel olarak tıkanmaktadır. Olumsuz bir olayla karşılaşan birey olayı davranışlarıyla kontrol edemiyorsa, kontrolsüzlük yerini duygusal çöküntüye bırakır. Bu durumun uzun süre devam etmesi ise depresyon olarak adlandırılır (Roth, Bootzin, 1974).

Hem orijinal modelde, hem de yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik modelinde çaresizliğin temel belirleyicisi olarak davranış ve sonuç arasındaki uyumsuzluk gösterilmektedir. Her iki modelde de davranış ile davranışın sonucu arasındaki ilişki olmaması durumu, çaresizliği açıklamada temel nokta olarak görünmektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda bir birey belirli bir davranışın sonucunu kontrol edemezken, diğerleri benzer durumda davranışlarının sonucunu kontrol edebilmektedirler. Bazı durumlarda ise, birey belirli bir davranışın sonucunu kontrol edemezken, benzer bir durumda diğer bireyler de davranışının sonucunu kontrol edememektedirler. Orijinal çaresizlik modeli bu iki farklı durum arasında bir ayırım yapamamaktadır. Bir başka deyişle, orijinal modele göre davranışın sonucunun kontrol edilemediği her durumda çaresizlik belirtileri ortaya çıkmaktadır (Gündoğdu, 2001).

Bir sonucun davranışlarından bağımsız olduğunu öğrenen bir kişi, ilk adımda, bu sonucu kontrol edemeyenin sadece kendisi mi yoksa diğer insanlar da bu sonucu kontrol etmede başarısız mı sorusuna cevap arar. Eğer birey, söz konusu sonucu

sadece kendisinin kontrol edemediğine karar verirse “bireysel”, hiç kimsenin kontrol edemeyeceğine karar verirse “evrensel” çaresizlik durumu ortaya çıkar. Kısaca, birey sonucu kontrol edememe nedenini kendisine yüklerse bireysel, sonucun türüne yüklerse evrensel çaresizlik ortaya çıkar. Bireysel ve evrensel çaresizlik durumları farklı özelliklere sahip oldukları için farklı düzeylerde ve farklı türlerde çaresizlik durumlarına yol açmaktadırlar (Ersever, 1993).

Evrensel ve bireysel çaresizlik arasındaki önemli farklardan birisi de benlik saygısıyla ilgilidir. Eğer birey davranışın sonucunu kontrol edememe durumunun sadece kendisine özgü bir durum olduğunu, başkalarının sonucu kontrol edebildiğini düşünürse benlik saygısı azalır (Gündoğdu, 2001).

Gündoğdu (2001)’ ya göre yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeline göre, çaresizlik belirtileri belli bir duruma yönelik olabilmesinin yanında birçok yaşantıyla da ilgili olabilmektedir. Örnek olarak, derslerinde sürekli başarısızlık yaşayan ve ne kadar çaba gösterirse gösterebilir başarılı olamayan öğrencinin yaşamının sadece derslerle ilgili bölümünde çaresizlik yaşayabilmesi yanında, bu çaresizlik yaşantısını yaşamının başka birçok alanına genelleme yapabilmesi olasılığı da bulunmaktadır. Böylece birey, bu genellemenin sonucunda arkadaşlık ilişkilerinde, mesleki yaşamında, yaşamının diğer birçok alanında çaresiz davranışlar gösterebilir.

Çaresizlik yaşantısının sadece belli bir yaşantıyla sınırlı olması, “duruma özel”(situation specific) çaresizlik olarak değerlendirilmektedir. Belli bir durumda çaresizlik yaşantısına maruz kalan bireyin bu yaşantıyı yaşamının diğer alanlarına da genelleme durumunda çaresizlik belirtileri “genel”(global) olarak değerlendirilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlikte deneyimin süresi de çaresizliğin ortaya çıkıp çıkmayacağını belirleyen önemli noktalardan birisidir. Bir başka deyişle,

çaresizlik belirtilerinin ortaya çıkmasında en önemli boyutlardan birisi, bireyin kontrol edilemezliğin süresiyle ilgili yaptığı nedensel yüklemelerdir. Çaresizlik belirtilerinin geleceğe yönelik davranış-sonuç ilişkisi uzun ya da kısa sürmesine bağlı olarak da “değişmez” (stable) ya da “değişebilir” (transiet) olarak nitelendirilir (Gündoğdu, 2001).

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), olumsuz duruma maruz kaldığında bu durumu içsel, değişmez ve genel nedensel açıklama biçimiyle açıklayan bireylerin tam tersi bir nedensel açıklama yapan bireylere göre daha çok çaresizlik belirtileri gösterdiklerini; bu bireylerin olumlu durumlarda ise tam tersine dışsal, değişebilir ve özel bir nedensel yükleme biçimini kullandıklarını araştırma bulgularıyla kanıtlamışlardır.

Gözden geçirilen teoride, birey kendisi gibi olan diğer bireyleri de dikkate alarak kendi hakkında durum değerlendirmesi ve nedensel yüklemelerde bulunmaktadır. Eğer birey kişisel çaresizlik içerisinde olduğunu düşünür sadece kendisinin kontrol sahibi olamadığına ve diğer insanların kontrolü ellerinde bulundurduklarına inanıyorsa, bu durum bireyde daha fazla depresif davranışların gözlenmesine neden olmaktadır (Abramson, Seligman ve Teasdale,1978).

Gündoğdu (2001)' ya göre öğrenilmiş çaresizlik semptomları gösteren bireyin en belirgin örüntülerinden birisi bilişsel becerilerinde ortaya çıktığı gözlenen eksikliklerdir. Böylece öğrenilmiş çaresizlik yaşantısına sahip bireylerin bilişsel süreçlerinde ortaya çıkan bu yetersizliğin, bireyle ilgili diğer bilişsel değişkenleri etkileyebileceği ve diğer bilişsel değişkenlerde de yetersizliklere yol açabileceği düşünülebilir.

Laboratuarda insan ve hayvan deneklerle yapılan çalışmaların sonucunda öğrenilmiş çaresizlik modeli, çeşitli davranışların açıklanmasında önemli bir rol oynamıştır. Davranış ile sonucu arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı farkına varılması, bilişsel ve duyuşsal alanlarda çeşitli bozuklukları da beraberinde getirmektedir. Bilişsel açıdan bakıldığında, gösterilen çabanın sonucu değiştirebileceğini öğrenmede sorunlarla karşılaşılacağı açıktır. Çaba sonucunda ortaya çıkabilecek muhtemel olumlu ya da olumsuz sonuçların analiz edilmesinde sorunlar yaşanmakta, sonucu kontrol altına alma fırsatını yaratabilecek olaylar sağlıklı düşünülememekte ve bunun doğal bir sonucu olarak da bilişsel süreçte sorunlarla karşılaşmaktadır. Verilen çabaya rağmen olayların bir türlü kontrol altına alınamayacağı ve davranışlarla olayların kontrol edilemeyeceği fikri, zaman içerisinde belirgin bir umutsuzluk yaratabilmekte ve depresyon olarak tanımlanan bu durumun kronikleşmesi halinde duygusal bir bozukluk olarak daimi hale gelebileceği belirtilmektedir (Akpur, 2005).

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, davranışların sonuçlarını kontrol edememe nedeniyle ortaya çıkan çökkünlük durumuna bir açıklama getirmesi nedeniyle bir depresyon modeli olarak nitelendirilmiştir (Gündoğdu, 2001).

Depresyonun umutsuzluk teorisine göre, bireyler kendilerini depresyona yatkın kılan bir yükleme biçimine sahiptirler. Depresif yükleme biçimi olarak tanımlanan bu tarza sahip bireyler, olumsuz olayları daha çok içsel, kalıcı ve genel nedenlere yüklemektedirler. Yatkınlık stres modeli çerçevesinde böylesi bir yükleme biçimine sahip olan bireyler depresyona yatkın olacaklar, olumsuz yaşam olayları(stres) ile karşılaştıklarında ise umutsuzluk yaşacaklar ve bu durum da depresyonla sonuçlanacaktır (Piri, Kabakçı, 2007).

Alan yazın incelendiğinde depresyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasında anlamlı ilişkinin varlığı birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. Eylemlerin işe yaramayacağı düşüncesi, yenilgi ve başarısızlığın yanında denetim dışı durumlar öğrenilmiş çaresizliğin ve dolayısıyla depresyonun en belirgin ortak noktalarıdır. Yapılan çalışmalar kötümser açıklama tarzı olan ve kötü olaylar yaşayan insanların büyük olasılıkla depresyona girdiğini, öte yandan kötü olaylar yaşayan ancak iyimser açıklama tarzı olan insanların depresyona karşı daha dirençli olduklarını göstermiştir. Depresyonda olan insanlara göre, kötü olaylar kişisel, kalıcı ve yaygınken, iyi olaylar ise dışsal, geçici ve özgüdür. Depresyon tedavilerinde de en kalıcı çözümün açıklama tarzını değiştirmek olduğu kabul görmektedir (Seligman,1990).

Aydın (1988) araştırmasında üniversite öğrencilerinde akademik başarı, depresif belirtiler ve öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel açıklama biçiminin görünüm sıklığı, bu tür bir açıklama biçimi ile depresif belirtiler arasında ilişki olup olmadığı ve hem depresif belirtilerin hem de öğrenilmiş çaresizliğin sınıf, cinsiyet ve akademik başarıya bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bulgular öğrenilmiş çaresizliğin öğrenciler arasında görülme sıklığının %15,66 olduğunu göstermiştir. Depresif belirtiler ile öğrenilmiş çaresizlik arasında manidar düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Denetlenemeyen çevre ve olumsuz sonuçlarla sürekli olarak karşılaşan insan daha sonra bulunduğu durumu değiştirebileceğine ilişkin inancını da yitirmektedir. Bu çaresizlik yaşantısı, duygusal, davranışsal, bilişsel yansımalarıyla başta depresyon olmak üzere psikiyatrik bozuklukların gelişimine yatkınlık yaratmakta ve süregelen fiziksel hastalıklarla çocuk ve ailenin baş etme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kılıç, Oral, 2006).

Tablo-2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Depresyon Arasındaki Benzerlikler

	Öğrenilmiş Çaresizlik	Depresyon
Belirtiler	Pasiflik	Pasiflik
	Bilişsel Bozukluk	Olumsuz Bilinç Üçlüsü
	Özgüvende Bozukluk	Düşük Özgüven
	Üzüntü, Saldırganlık ve Kaygı	Üzüntü, Saldırganlık ve Kaygı
	İştahta Azalma	İştahta Azalma
	Faaliyette Azalma	Faaliyette Azalma
	Uykusuzluk	Uykusuzluk
	Norepinefrin ve Serotonin eksikliği	Norepinefrin ve Serotonin eksikliği
Neden	Davranışların sonuçtan bağımsız olduğunu öğrenmek	Davranışların etkisiz olduğuna dair genel inanç
Tedavi	Davranışların yetersiz olduğuna dair inancın değiştirilmesi	Bilişsel ve davranışsal terapi
	Zaman	Zaman

Kaynak: Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P, (1993). Learned Helplessness: A Theory For The Age Of Personal Control. New York Oxford University Press., s:187'den Kümbül Güler, 2006, 42.

Çavuşoğlu(2007)' ya göre öğrenilmiş çaresizlik teorisinde hâkim olan nokta, bireyin tercih hakkını kullanamamasıdır. Bir diğer deyişle elinde mevcut ve sonucu değiştirebilecek yönde etkisi olan çabayı kullanma isteği olmamasıdır. Çaresizliğini kabullenip halk arasında kullanılan bir tabir olan “yılgınlık” içerisine girebilmektedir. Sonuca etki edebilecek davranışın oluşmaması birey üzerinde başta stres olmak üzere psikolojik rahatsızlıklara, depresyona yol açabilmektedir.

Seligman (1990), insanlar üzerinde yaptığı çalışmalarda Atfetme Tarzı Anketi (ATA) kullanarak bireyleri iyimser-kötümser olarak ikiye ayırmıştır. Kötümserlikte yüksek not alan kişilerin depresyona daha çok yakalandıklarını, derslerde düşük notlar aldıklarını ve hayatta daha başarısız olduklarını keşfetmiş; iyimserlikte yüksek not alanların ise sporda, hayat sigortası satışında, seçimlerde başarılı olmada gibi birçok konuda kötümserlerden daha başarılı olduklarını kanıtlamıştır.

Kötümserlik hem geleceğe yönelik beklenti açısından ele alındığında, hem yaşanan durumların nedenlerine yapılan yüklemeler olarak ele alındığında bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Hem kötümserliğin hem de iyimserliğin farkında olarak ya da olmayarak küçük yaşlardan itibaren öğrenildiği araştırmalarda ortaya çıkan bir başka önemli sonuçtur. Bireylerin karşılaştıkları problemler her zaman kontrol edilebilir şekilde olmayabilir. Kontrol edilemeyen durumlarla ilgili yapılan olumsuz yüklemeler ise bireyi çaresizliğe götürerek hem bireysel hem de sosyal hayatında pasifleşmesine ve bir kısır döngü içerisinde kendisini bulmasına sebep olur (Avcı, 2009).

Seligman, huzurevindeki yaşlılar üzerinde yapılan çalışmalarda yaşlı insanların yaşamlarındaki günlük olaylar üzerindeki denetimleriyle oynanması sonucunda, seçenek ve denetime sahip grubun, seçenek ve denetim imkanı verilmeyen gruba göre daha mutlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kontrolün kendilerinde olduğu yaşlı grubunda ölenlerin sayısının diğer gruptakilerden az olduğu da fark edilmiştir (Seligman, 1990).

Çaresizlik yönelimi olan çocuklar olumsuz kendilik bilişleri sergileyip görevden kolayca vazgeçmektedirler. Egemenlik yönelimi olan çocuklar ise başarısız sonuçlar karşısında sorunu çözmek için ısrar etmekte ve başarısızlığı çaba eksikliği gibi değişebilir içsel nedenlere ya da test koşullarının kötü olması gibi dışsal

etmenlere yüklemektedirler. Böylece çabalarını arttırarak ya da kötü durumlardan kaçınarak daha iyi bir sonuca ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu çocuklar, ana-babaları ve öğretmenlerinin onların çabalarını ve gösterdikleri ilerlemeyi takdir edeceklerini düşünmektedirler. “Öğrenilmiş Çaresizlik” yaşayan çocuklar ise, başarısızlıklarını içsel ve değişmez nedenlere, özellikle de yeteneğe yüklemektedirler. Bu çocuklar ana-babaları ve öğretmenlerinin belirli bir durumdaki başarısızlıktan çok genel yetersizlikleri / kötülükleri üzerinde odaklanacaklarını, cezalandırıcı ve eleştirel olacaklarını düşünmektedirler (Kılıç, Oral, 2006).

2.4. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Araştırmalar:

Siva (1991), çalışmalarında bir yaşam krizi olarak kısırlık tanısı almış bireylerde seçilen stresle baş etme yolları, öğrenilmiş çaresizliğin derecesi ve depresyonu incelemiştir. Bu amaçla 90 evli çift seçmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Rosenbaum’ un Kendini Denetleme Ölçeği, Lazarus’ un Stresle baş etme Ölçeği ve Beck’ in Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda depresyonun derecesi ile öğrenilmiş güçlülük arasında ters yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Gündoğdu (2001), kız erkek üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerisi puanlarının, alan, sınıf, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, algılanan sosyoekonomik düzey, akademik başarı, yaşamının çoğunu geçirdiği yer ve öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını; öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri söz konusu değişkenler tarafından yordaniyor ise yordama güçlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada Hacettepe Üniversitesinden 346 birinci sınıf, 369 dördüncü sınıf

öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Bilimsel Düşünme Becerisi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yordayıcı değişkenlerle ilgili veriler, Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kızların bilimsel düşünme becerisi, alan, sınıf, algılanan sosyoekonomik düzey, akademik başarı ve algılanan anne tutumu değişkenlerince yordanmaktadır. Erkeklerin bilimsel düşünme becerisi ise, alan, sınıf, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve algılanan anne tutumu değişkenlerince yordanmaktadır.

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

Sünbül ve Gürsel (2001), yaptıkları çalışmada Lise I. sınıfta okuyan öğrencilerin başarı durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma; Konya İli, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumları lise I. sınıflarında okuyan toplam 360 öğrenci üzerinde envanter yoluyla yapılmıştır. Problem Çözme Becerisi ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin uygulanması ile elde edilen verilere t testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Lise I. sınıfta Türk Dili, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Genel Akademik Başarı Ortalaması açısından başarı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin problem çözme ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde farklılık görülmüştür.

Valaês (2001) öğrenme engelli olarak teşhis edilmiş olmanın sonuçlarının böyle bir teşhis yapılmamış olanlarla karşılaştırılmasını hedeflemiştir. 4. 7.ve 9. sınıfta okuyan 1833 öğrenci üzerinde verileri analiz etmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğrenme engelli çocukların ve başarısı düşük çocukların matematik ve dil derslerindeki başarıyı, diğer çocuklara oranla daha fazla yeteneğe yükledikleri bulgulanmıştır. Öğrenme engelli ve başarısı düşük çocuklar Matematik ve sözel yetenek gerektiren derslerde daha düşük başarı beklentilerine sahiptirler ve diğer öğrencilere göre daha fazla çaresizlik ve yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar. Buna ek olarak Öğrenme Engelli olarak teşhis edilen ve özel bir eğitim alan öğrenciler, diğer başarısı düşük öğrencilere oranla daha fazla çaresizlik göstermişlerdir. Daha düşük akademik başarı beklentileri ve kendine güvenleri daha düşüktür. Ayrıca, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmenin sonuçlarına göre erkekler kızlara oranla daha fazla çaresiz davranış sergilemektedirler.

Seligman ve Schulman (1986), açıklama biçimi ile akademik yaşam ve iş yaşamındaki başarı ilişkilerini incelemişler ve öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olmayan bireylerin, böyle bir açıklama biçimine sahip bireylere göre daha başarılı olduklarını bulgulamışlardır. Seligman ve Schulman'a göre açıklama biçiminin iyimser yada kötümser olması akademik yaşam ve iş yaşamındaki başarıyı yordayabilmektedir. Bu nedenle yüklem ölçeklerinin eğitim, endüstri ve orduda kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Saintonge ve Dunn (1998), tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, eğitim sürecinde en düşük notları alan öğrencilerin kötümser açıklama tarzına sahip olanlar olduğunu gözlemişlerdir.

Polat (1986), ana-baba tutumlarının ortaokul 1. sınıftaki çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisini incelediği araştırmasında, otoriter ana-baba tutumlarının, öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğunu bulgulamıştır.

Hovardaoğlu (1986), yaptığı araştırmasının sonucunda, nesnel bir davranış-sonuç bağımsızlığının çaresizlik davranışının ortaya çıkması için tek başına yeterli olmadığını, performans değerlendirme, nedensel yüklemeler ve beklentiler gibi bilişsel değişkenlerin de öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında rol oynadığını belirtmiştir.

Aydın (2006), öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek ve sosyodemografik değişkenlerin öğrenilmiş çaresizliği yordama güçlerini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Grupların Öğrenilmiş Çaresizliği Açıklama Biçimi Ölçeği Puanları incelendiğinde yaşam başarısı yüksek grup ile düşük grup arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulgulamıştır. Bireyin sosyo-demografik özelliklerinden oluşan bağımsız değişkenlerden bir bölümünün öğrenilmiş çaresizliği yordadığı, bunlardan eğitim düzeyi arttıkça çaresizlik düzeyinin düştüğü ve yurt dışına çıkma yaşantısının olması durumunda çaresizlik puanının azaldığı, bir başka ifadeyle, eğitimin öğrenilmiş çaresizlik açısından önemli değişkenlerden birisi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, yurt dışı yaşantısı da çaresizliği yordayan değişkenlerden birisi olarak belirmiştir. Diğer yönden, bireyin gelir düzeyi yükseldikçe çaresizliği artmaktadır. Bu durum, gelir düzeyinin bireyin yaşamına olumlu katkılarının yanında olumsuz yanlarının da olabileceğini ima etmektedir. Bağımsız değişkenlerden bir bölümünün öğrenilmiş çaresizliği yordamadığı gözlenmiştir. Bunlar, yaş, cinsiyet,

medeni durum, çocuk sayısı, harcama düzeyi, araba sayısı, ev sayısı ve oturulan semtin sosyo-ekonomik düzeyidir.

Gündoğdu (1994), 348 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi üzerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, bu yaş grubu öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçiminin görülme sıklığı yüzde 15.52 ve sınav kaygısı görülme sıklığı 69.25 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin daha zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Beklenenin tersine, başarısız erkeklerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanlarının hem başarısız kızlardan hem de başarılı erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf ama manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

Düzgün ve Hayalioğlu (2006), 6. ve 8. sınıflarda okuyan 489 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim şekli, akademik başarı durumu, anne babanın öğrenim durumu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları şöyledir: Erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri kız öğrencilerinkinden daha yüksektir. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yatılı okuyan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi gündüzlü okuyan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Akademik başarı durumu “zayıf ve orta “ olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik durumu “iyi ve çok iyi” olan öğrencilerden daha yüksektir. Ana babaların öğrenim düşük olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, öğrenim düzeyi yüksek olanlardan daha yüksektir.

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

Ris ve Donald (1983), 90 üniversiteli kız öğrenci üzerinde, öğrenilmiş çaresizliğin başarısızlık korkusuyla ilişkisini araştırmışlardır. Bunun için yüksek, orta ve düşük düzeyde başarısızlık korkusuna sahip olan kız öğrencilerin anagram performansı incelenmiştir. Yüksek düzeyde başarısızlık korkusuna sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri anlamlı bulunmuştur.

Metalsky, Abramson, Seligman, Semmel ve Peterson (1982) öğrencilerin sınav öncesi yükleme biçimleri ile sınav sonrası depresyon düzeylerini karşılaştırmışlar, sınav öncesi olumsuz olaylarla ilgili içsel, kararlı ve genel yüklemeler yapan öğrencilerin sınav sonrası depresyon düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Sethi ve Seligman (1993) dini inanç ve iyimserlik ilişkisini incelemek amacıyla dokuz farklı inanç türünden bireyler üzerinde araştırmalar yapmış ve yaşam biçimini dini inançlarına göre belirleyen bireylerin iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişler, bu durumun dinin umut yarattığı ile ilişkili olduğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hermann, Trenerry ve Colligan (1996) epilepsi hastalarının depresyon düzeyleri, açıklama biçimleri ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelemiş, hastalığıyla başa çıkamayan epilepsi hastalarının daha kötümser bakış açısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca epilepsi hastalarının olumsuz yükleme biçimleri ile depresyon düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Brovvn ve Inouye (1978), öğrenilmiş çaresizliğin model alınarak oluşabileceğini test etmiştir. Deneklerden bir işi başaramayan modeli gözlemleri istenmiştir. Deney sonucunda; özyeterlik düzeyi yüksek olan deneklerin, daha düşük özyeterlik düzeyine sahip olanlara göre deney süresi boyunca daha sabırlı davranışlar gösterdikleri ve bir şeyler öğrenmeyi bekledikleri, ayrıca benliklerine daha çok güvendikleri fark edilmiştir.

2.5. Akademik Özyeterlik:

Hava ve Erturgut (2009), girişimci ruhun geliştirilmesi konulu çalışmasında, girişimde bulunma isteğine yönelik olarak öğrenilmiş çaresizlik içine giren bireyde, girişimde bulunmak için gerekli çaba gösterme konusunda bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel düşüş gözlenebileceğini ileri sürmüştür. Ancak bu durum, bireyde özgüven kaybına da neden olacağından, ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizlik durumu girişimciliği olumsuz yönde etkileyerek girişimcilik ruhunun geliştirilememesine ilişkin bir kısır döngü haline gelebileceğini açıklamıştır.

Shaughnessy ve Scott,(1986)' a göre öğrenilmiş çaresizlik davranışı sergileyen öğrencilerin durumu geç öğrenen çocuklarda karşılaştığımız özgüven eksikliğine benzemektedir. Öğrencilerin zorluklarla karşılaşmaya devam ettikçe özgüvenlerinin azaldığı ve daha fazla kaygı hissetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu özgüven eksikliği bireyin iş, aile, kişilerarası ilişkiler ve fiziksel kondisyonunu da olumsuz etkiler. Zorluklarla karşılaşma durumu devam ederse veya başarı alanı bulunamazsa değersizlik düşüncesi ortaya çıkar. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin okuldan kaçma ya da daha fazla devamsızlık yapma eğiliminde oldukları bulgulanmıştır. Okul fobisinin son on yılda önemli ölçüde arttığı, öğrencilerin kurallara uymayarak ve yaşlılarından gördüğü olumsuz tavırları benimseyerek başarı

hissinin ortaya çıkmasını da engellediği yine araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır. Bu sorunların artması neticesinde alkol ve uyuşturucu madde kullanımı yaygınlaşmakta ve erken yaşta cinsel deneyimler artmaktadır.

Karakterin ve görev anlayışının gerçek anlamda boy gösterdiği lise çağında öğrencilerin yapabileceği veya istekli olduğu kısıtlı çaba miktarı, eğer öğrenci örneğin matematikte iyi olmak için zaten çok çalıştığını düşünüyorsa, ya mevcut çalıştığı kadar çalıştığından dolayı performansının gittikçe kötüleşeceği, ya da iyi bir şekilde çalışmaya devam etmek için gereken çaba miktarının onu yapmaya değmeyeceği sonucuna varmasından dolayı başarısız olmalarına sebep olur(Eccles-Parsons, 1981).

Görüldüğü gibi öğrenilmiş çaresizlik başarı üzerinde çok önemli etkiye sahip. Zira Düzgün ve Hayalioğlu (2006), yaptıkları çalışmada öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasında negatif ilişkinin varlığını kanıtlamışlardır. Bu noktada öğrenilmiş çaresizlik ile çok yakından ilişkili olduğu düşünülen ve Aydın(2006)' a göre uzun vadede başarı için gerekli olan bir başka şey de bireylerin “özyeterlik” düzeyleridir. Ayrıca Yenilmez ve Kakmacı (2008) yaptıkları çalışmayla akademik başarı ile özyeterlik arasında da ilişkinin varlığını kanıtlamışlardır.

Aydın (2006)' a göre bireylerin kendi yeterlikleri ile ilgili algıları veya özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, bir başka ifadeyle kendilerinin yetkin olduğuna inanmaya devam etmeleri, başarısızlık yaşantılarından sonra bile, gelecekte karşılaşacakları görevleri başarabilmeye yönelik çaba/davranış göstermelerini sağlamaktadır. Birey, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı sonucunda sadece bir başarısızlık beklentisi içinde olmaz, aynı zamanda belli bir işi başarması için gereken yeterliklerini de göremeyebilir. Buna göre yaşam başarısı güdüsü yüksek bireylerin, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının bu sonucundan etkilenmedikleri veya daha az etkilendikleri düşünülebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı geliştirmiş bireylerin kendi becerilerine karşı olumsuz düşünceleri özyeterlik algılarının geliştirilmesiyle sağlanabilir. Zira Kotaman(2008)' a göre özyeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenmenin uygulamaya konmasında kritik bir işlev görmektedir.

Özyeterlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Özyeterlik bir inançtır, bu nedenle birey bir görevi yerine getirmek için sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir. Örneğin, bir birinci sınıf öğrencisi, eldeli toplama problemini çözmek için gerekli olan bilgiye ve becerilere sahip olmadığı halde, bu becerilere sahip olduğuna ya da tam aksine, yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu halde, yeterli olmadığına inanabilir (Kotaman, 2008).

Bandura (1977)' ya göre, özyeterlik dört kaynaktan beslenmektedir:

1. Başarılı Deneyimler: Kişinin yaptığı işlerde gösterdiği başarı daha sonra yapacağı işler için referans niteliğinde olmakta ve benzer işlerde yine başarılı olacağını göstermektedir.
2. Dolaylı Yaşantılar: Başka kişilerin başarılı olduğu işler kişinin kendisinin de başaracağına olan güvenini arttırabilir.
3. Sözel İkna: Kişinin başkasından duyduğu motive edici sözler başarılı olmada özyeterliği arttırabilir.
4. Fizyolojik ve Duygusal Durum: Kişinin davranışa girişeceği anda içinde bulunduğu fizyolojik ve psikolojik iyi hali kişiyi işe başlamada yüreklendirir.

Bu dört kaynaktan özyeterlik gelişimini en çok 'Başarılı Deneyimler' etkilemektedir. Bir görevle ilgili düzenli olarak yaşanılan başarılar, kişinin o göreve

ilişkin özyeterlik inancının artmasını sağlar. Aynı görevle ilgili başarısızlıklar ise, o görevle ilgili özyeterliği azaltır. Fakat ara sıra yaşanan başarısızlıklar, tekrarlanan başarılar sonucu yerleşmiş güçlü özyeterlik inancını etkilemeyebilir (Bandura, 1977).

Bandura (1977)' ya göre birey, kendi kendini değerlendirme sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir. Davranışın düzenlenmesinde, içsel pekiştirmeler başkalarından aldığı dışsal pekiştirenlerden daha etkilidir.

İkinci olarak 'Dolaylı Yaşantılar' ise kişinin başkasının performansını gözlemlemesi, gözleyici olarak kendisinin özyeterliğini artırır. Bandura(1986), kişinin özellikle tecrübesinin az olduğu görevlerde, başkasını gözlemesinin kendi özyeterliliğini artırıcı etkisinin olacağını, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyin öğrenilebileceğini savunmaktadır.

Özyeterliği geliştirmek için kullanılan üçüncü yol da 'Sözel İkna' dır. Kişinin kendisini yetenekli olarak algılamasında çevre büyük etkiye sahiptir. Özyeterlik bireyin gerekli davranış bilgisine sahip olmasının yanında ve çevre tarafından onaylanıp onaylanmaması ile de ilgilidir (Coleman ve Karraker, 1997). Kişinin performansına ilişkin diğer insanların başarılı olabileceğine dair olumlu geribildirimleri başarıda çok etkilidir. Kişinin güvendiği ve düşüncelerine değer verdiği birinden görevi başarabileceğine dair motive edici şeyler duyması kişinin özyeterliğini artırır (Bandura,1986).

Son olarak kişilerin özyeterliğine kaynak olarak 'Fizyolojik ve Duygusal Durum' gösterilmektedir. Kişinin işe başlama ve sürdürme anında fizyolojik ve duygusal halini değerlendirme biçimi işi bitirebileceğine dair iyimser ya da kötümser düşünceleri, özyeterliğini etkilemektedir.

Eggen ve Kauchak (1999)' a göre özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler.

Kotaman (2008), yabancı kaynaklardan incelediği özyeterlikle ilgili literatür çalışmalarında, özyeterliği yüksek öğrencilerin, öğrenme stillerini daha çok kullandıklarını, yardım isteme konusunda daha az çekindiklerini ve daha çok yardım aldıklarını, yüksek okuma-yazma yeteneklerinin olduğunu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmaları aktarmıştır.

Kotaman(2008)' a göre özyeterlik inancı eğitim için çok önemlidir. Eğitimciler kendi yapabilirliklerine yeterince inancı olmayan veya inancı yok edilmiş öğrencilerle her gün karşılaşmaktadırlar. Bu öğrenciler yeni bir şey öğrenmek için çaba göstermeyi bile gereksiz görmektedirler. “Nasılsa başaramayacağım boşu boşuna uğraşmanın ne gereği var” duygusu, öğrencilerin eğitimleri önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu tür öğrenciler, yeterli güdüye sahip olmadıkları için gerekli çabayı göstermemekte ve zorluklar karşısında kolayca pes etmektedirler.

Eğer bireyin özyeterlik algısı gerçek yeterliğinden çok yüksekse, başaramayacağı işler üstlenerek birey, hayal kırıklıkları yaşayacak, depresif davranışlar gösterecektir, özyeterlik algısı, kendi gerçek yeterliğinden düşük ise de, bu sefer birey kapasitesini yeterli bir şekilde kullanamayacak, hareketsizliğe, tembelliğe yönelecektir (Tuckman,1991).

Öğrenciler özellikle ergenlik döneminde fizyolojik, psikolojik ve sosyal sorunlar yanında geleceklerini şekillendirmek için sınavlara girmek zorundadırlar. Girdikleri sınavlar ve bu sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikleri, özyeterlikleri ve erteleme davranışları sınav öncesinde yeterli

çalışmalarını, sınav anında gerçek performanslarını ortaya koymalarını ve sınavdan sonra istenilen başarıya ulaşmalarını engelleyebilecektir.

Özata (2007)' ya göre özyeterlik algıları hayatımızda o kadar önemlidir ki, hedeflerimizi ve yaptığımız işin niteliğini belirler. Özyeterlik algıları bireylerin tercihlerini ve çevrelerini etkilemektedir. İnsanlar başarılarıyla yapamayacaklarını düşündükleri faaliyetlere girişmezler fakat yapabileceklerini hissettikleri aynı faaliyetleri kendilerine güvenerek başarıyla gerçekleştirmektedirler. Okulların etkililiği, amaçladıkları hedefe ulaşma, amaçlarını gerçekleştirme ve istenilen değişimi sağlamaları ile doğru orantılıdır. Okullarımızın büyük bir bölümünün istenilen etkililik düzeyine ulaşamadıkları ve bu konuda önemli eksiklerinin bulunduğu gerçeği büyük bir kesim tarafından bilinmekte, zaman zaman dile getirilmektedir. Öğrencilerin bireysel özyeterlik inançları bu bakımdan büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları, çalışmalarına başlamalarında ve sürdürebilmelerinde oldukça önemlidir. Daha önce de değindiğimiz gibi özyeterlik bir inançtır, bu nedenle birey bir görevi yerine getirmek için sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir. Bireyin başarıya ulaşabilmesinde ulaşmak istediği hedefe yönelik özyeterliğin yanında o işe başlayabilmek ve kararlılıkla sürdürebilmek de önem arz etmektedir. Bu noktada “akademik erteleme davranışı”nın önemi dikkatimizi çekmektedir.

2.6. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Akademik Özyeterlik ile İlgili

Araştırmalar:

Schunk (1982) yaptığı araştırmada 7 ile 10 yasları arasındaki çocukların daha önceki başarıları sırasında gösterdikleri çabaya ilişkin verilen geribildirimlerin zyeterlik beklentilerini yükselterek onların matematikte çarpma problemlerini çözme performanslarını arttırdığını bulmuştur.

Schunk (1985), katıldıkları bir çalışmada matematikte çarpma işlemleri konusunda güçlük yaşayan 8, 9 ve 10 yaşlarında 72 ğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, akran modelinin zyeterlik inancı ve başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Matematik dersinde aynı cinsiyetten olan akran modellerinin bir arada olmasının, daha yüksek zyeterlik inancının oluşmasını sağladığını bulmuşlardır.

Özyürek (1995) yaptığı bir çalışmada fen bilimleri alanını seçmiş lise son sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin zyeterlik beklentisi ile kariyer seçenek zenginliği ve üniversite sınavlarında gösterdikleri performansları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin çoğunlukta olduğu meslekler ve yüksek ğretim programlarında başarılı olma konusundaki zyeterlik inancının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin kariyer seçeneklerini sınırlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Yüksek zyeterlik beklentisi olan öğrencilerin; ğrenci Seçme Sınavındaki (ÖSS) Sayısal ğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavındaki (ÖSYS) fen ve matematik puanlarının daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek zyeterlik beklentisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖSYS' den daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Johnson, Wallace ve Thompson (1999) 100 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin akademik başarıları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki ve öğrencinin matematik dersi başarısında öğretmen özyeterliğinin etkisini incelemişlerdir. Ders dışında da öğretmenlerle görüşülerek iş arkadaşları, yönetim ve öğrencilerle etkileşimlerine, öğrencinin öğrenmesine ve davranışlarına yönelik geliştirdiği beklentilere, öğretmenin matematik dersindeki gösterdiği tutum, davranış ve performansı ile grup çalışmalarındaki problem çözme tekniklerine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin özyeterlikleri ve sınıf uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kesgin (2006), 184 okul öncesi eğitim öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular şöyledir: Okul öncesi öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok “değerlendirici”, “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenli” yaklaşımları en az da “kaçıngan” ve “aceleci” yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Özyeterlik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin özyeterlik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

2.7. Akademik Erteleleme:

Erteleme davranışı karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998).

Akademik erteleme ise ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın, okulla ilgili yerine getirilmesi gereken akademik görevlerin ve dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son ana kadar yapılmasının geciktirilmesidir (Aydoğan, 2008).

Akademik ortamda öğrencilerin başarısızlığının nedenlerini ortaya koyma amacı ile gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, öğrencinin performansını etkileyen nedenlerden biri olan ve sıklıkla sergilenen akademik erteleme davranışı, günümüze kadar bu nedenlerin en önemlilerinden biri olarak kabul edilmiştir (Schouwenburg, Lay, Pychyl ve Ferrari, 2004).

Erteleme ile ilgili araştırmalara bakıldığında yeterli düzeyde istegın ve yeteneğın var olmasının, özyeterliğı ortaya çıkaracağı, işe başlamada ve sürdürmede kişiye yardımcı olacağı belirtilmiştir. Eğer akademik erteleme davranışı kişinin yaşamında problem oluşturuyorsa ve başarısızlık için olumsuz katkı sağlıyorsa, bu yüzden akademik durumlar için özyeterlik de azalacaktır. Aydoğan (2008)' a göre yerine getirilmesi gereken görev içerisinde sahip olunan düşük özyeterlik inancı ya da özyeterlik inancının olmayışı kişide göreve karşı isteksizlik, başlamama ya da görevi sürdürememe gibi davranışlara neden olacaktır.

Alan yazında erteleme davranışı; kişinin yaşamının hemen hemen her alanında gösterdiği bir kişilik özelliği olarak erteleme davranışı (trait procrastination) ve kişinin yaşamının belirli alanlarında göstermiş olduğu durumsal erteleme davranışı (situational procrastination) olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Durumsal erteleme davranışının bilinen en çok yaygın olduğu alanlardan biri ise akademik erteleme

davranışdır. Öğrencilerin, akademik yaşamları içerisinde ödevleri teslim etme, okulla ilgili görevleri yerine getirme, haftalık rapor teslimi, sınavlara çalışmayı son ana bırakma davranışları, erteleme davranışının akademik erteleme davranışı alanı içerisinde yer almaktadır (Aydoğan, 2008).

Erteleme davranışı beş türde incelenmektedir. Bunlar; 1- Genel erteleme eğilimi, 2- Akademik erteleme eğilimi, 3- Karar vermeyi erteleme eğilimi, 4- Nevrotik erteleme eğilimi, 5- Takıntılı ya da işlevsel olmayan erteleme eğilimidir. İlk ikisi görevden kaçınma, diğerleri ise karar almaktan kaçınma ile ilgilidir. Erteleme eğiliminin bu beş türü, bireyin içsel ve kişiler arası işlevlerini olumsuz yönde etkiler. Erteleme eğiliminin ilk iki türünün kişiye daha az zarar vereceği düşünülürken, bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına da neden olabilmektedir (Milgram, Tal ve Levision, 1998).

Balkıs (2007)' in yaptığı araştırmaya göre erteleme davranışının nedenleri konusunda alan yazında, bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetebilme, önceliklerini belirleyebilme, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Erteleme davranışının olası diğer nedenleri, bireyin kişilik özellikleri yanında kendine ve çevresine yönelik olarak yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle ilişkili görünmektedir. Bu noktada erteleme davranışını tetikleyen nedenlerin daha çok, çevresel faktörlerin olası etkisini dışarıda bırakacak şekilde, bireyin kendini yönetme becerileri, kişiliği ve bilişsel süreçlerle açıklanmasının alanda önemli bir boşluk oluşturduğu düşünülebilir.

Öğrenciler üzerinde erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir (Balkıs ve diğerleri, 2006).

Uzun Özer (2007)' in çalışmalarına göre erteleme davranışının yaygınlığı konusundaki bulgular, çalışmaya katılan lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının akademik konularda erteleme davranışını sıklıkla sergilediklerini ortaya koymuştur.

Akademik erteleme davranışı her geçen yıl lise öğrencileri arasında oldukça yaygın bir hal almaktadır. Alışkanlık haline dönüşebilen bu davranış öğrencilerin gerçek performansını ortaya koymaları için engel teşkil edebilecektir. Zira yapılan araştırmalar da, erteleme davranışının; cinsiyet, ders ve sınavlara çalışmak için tercih edilen zaman dilimine göre farklılaştığını ve erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Balkıs, Duru, 2009).

Seligman (1990)' in çalışmaları, yaşamlarına yönelik iyimser yaklaşımlara sahip olan bireylerin, geleceğe yönelik olumlu beklenti içerisine girebilme oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan iyimser kişilerin bir işe başlama ve devam ettirme açısından daha kararlı olacakları varsayılabilir. Bu nedenle, lise öğrencilerinin yükleme biçiminin olumlu ya da olumsuz olması ile erteleme davranışı arasında önemli bir ilişkinin varlığı düşünülmektedir. Alan yazında hem yurtiçi hem de yurtdışında benzer çalışmalar incelendiğinde yükleme stilleriyle akademik erteleme davranışı arasında olumsuz yaşantıya atfedilen içsel yükleme stiline sahip öğrencilerin dışsal yükleme stiline sahip öğrencilere göre daha çok erteleme eğiliminde oldukları kanıtlanmıştır.

Alan yazın çalışmalarında erteleme davranışının başka bir nedeni de kişinin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik kötümser düşünceleri, kaygıları ve korkularıdır. Bu noktada öğrenilmiş çaresizlik davranışının erteleme davranışı üzerinde etkililiği önem arz etmektedir. Balkıs ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada düşük öz düzenleme, öz kontrol ve özyeterlik düzeylerinin daha yüksek

erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, çalışma ve öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz tutumların erteleme eğilimini arttıracak tahmin edilmiştir.

Erteleme davranışlarıyla ilişkisi çerçevesinde düşünüldüğünde, gerek gelişimsel rehberlik perspektifinden baktığımızda öğrencilerin mesleki, eğitsel ve psiko-sosyal gelişimleri ile ilgili gelişimsel görevlerini yerine getirebilmelerinde; gerekse önleyici rehberlik perspektifinden baktığımızda bireyin akademik başarısı ve iyilik halini olumsuz yönde etkileyebilecek yaşantılarda, psikolojik yardım gereksinimi içerisinde olabileceği beklenebilir (Balkıs, Duru, 2009).

Akbay (2009) 763 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada da akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ile akademik özyeterlik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin akademik işlerine yönelik bakış açıları daha iyimser oldukça, akademik erteleme eğilimleri de azalmaktadır.

Akbay (2009)' in bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik çalışmaları konusunda iyimser bir bakış açısına sahip olmaları (dışsal, durağan olmayan ve spesifik yüklenme stilleri), bu öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini de azaltmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik olarak olumsuz bir durumla karşılaşan öğrenciler, bu durumun nedenini kendi kişilik özellikleri yerine çevresel nedenlere yükleyorsa (dışsal), bu olumsuzluğa neden olan durumu kısa süreli ve geçici bir durum olarak görüyorlarsa (durağan olmayan) ve bu olumsuzluğun sadece içinde buldukları akademik durumu olumsuz etkileyeceğini ama yaşantılarındaki diğer şeyleri etkilemediğini düşünüyorlarsa (spesifik), bu öğrencilerin iyimser bakış açısına sahip oldukları ve dolayısıyla da daha düşük düzeyde erteleme davranışı eğilimi sergiledikleri söylenebilir. Bakış açısı iyimser olan bir bireyin yapacağı işe yönelik

istekliliğinin daha fazla olacağı, dolayısıyla bu bireylerin erteleme davranışları eğiliminin daha düşük olacağı değerlendirilmektedir.

İyimserliğin öğrenilmesi ve uygulanabilirliği bireyin yaşam boyu tüm yaşam alanlarında etkisini göstermektedir. İyimserlik öğrencilerin akademik başarı gibi okul yaşantısı içindeki birçok faktörü etkileyebileceği gibi, yetişkinlik dönemlerini de etkileyecek bir kişilik özelliği olarak önem arz etmektedir (Avcı, 2009).

Balkıs ve diğerleri (2006), gerek kendi çalışmalarında gerekse yurtdışında yapılan çalışmalarda içsel ve dışsal motivasyonun erteleme eğilimi ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğunu ve içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ödevlerini ve okulla ilgili sorumluluklarını zamanında yerine getirme eğiliminde olduklarını bulgulamışlardır. Dolayısıyla düşük motivasyona sahip bireylerin aynı zamanda akademik erteleme eğiliminde olabilecekleri belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde akademik erteleme olgusunun genellikle üniversite öğrencileri üzerinde çalışıldığı dikkat çekmektedir. Charlebois (2007), üniversite öğrencilerinde ve üniversite mezunlarında akademik erteleme yaygınlığının %20 ile %95 arasında değiştiğini bulgulamıştır.

Dolayısıyla, bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme davranışını, demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiyi ve akademik özyeterlik ile akademik ertelemenin öğrenilmiş çaresizliği yordama düzeyini araştıracaktır. Türkiye’de özellikle de ortaöğretim öğrencileri üzerinde aynı konuyla ilgili çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Gerek öğrenilmiş çaresizlik, gerek akademik özyeterlik, gerekse akademik erteleme davranışı ile ilgili yurtdışında çok fazla çalışma olmasına rağmen ülkemizde sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Çalışmanın bu konuda bir boşluğu dolduracağı, hem kuramsal olarak hem de

uygulama alanlarına ışık tutacağı ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yararlı olacağı öngörülmektedir.

2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar:

Türkiye’de erteleme davranışı ile ilgili araştırmalar oldukça yeni olmasına rağmen erteleme davranışının nedenlerinin incelendiği çalışmalarda önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Gülebağlan (2003), öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimleri ile onların mesleki algıları, mesleki deneyimleri ve branşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 239’u bayan, 233’ü erkek olmak üzere toplam 472 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel erteleme davranışları arasında bir ilişki bulunmadığı ancak, cinsiyetleri ile yetişkin yaşamında erteleme davranışları arasında ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları ile genel erteleme davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin yaşları arttıkça işleri son ana erteleme davranışlarının azaldığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile genel erteleme davranışları ve çalışma yaşamında erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişkiye rastlanırken, öğretmenlerin yetişkin yaşamında erteleme davranışları ile branşları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı bulgulanmıştır.

Çakıcı (2003) lise ve üniversite öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme davranışı ile özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya, 260 lise ve 367 üniversite öğrencisi üzerinde katılmıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencileri, lise öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Ayrıca

özsaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla erteleme davranışı gösterdiklerini; ana-baba okul başarısı değerlendirme, okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının önemli yordayıcıları olduğu ortaya konmaktadır. Üniversite öğrencilerinde ise, akademik başarının, öğrencinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik erteleme davranışını önemli derecede yordadığı belirtilmektedir.

Rothblom, Solomon ve Murakami (1986), yaptıkları çalışmada yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin, düşük akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylere göre daha fazla dışsal ve durağan olmayan faktörlere yüklediklerini ifade etmektedirler.

Balkıs ve diğerleri (2006), yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören, yaşları 19 ile 25 arasında değişen 154 'ü kız ve 84' ü erkek olmak üzere 238 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında anlamlı düzeyde pozitif; motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizinde ise motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bulgular ayrıca, akademik

erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu göstermiştir.

Ferrari (2000), 142 kişi üzerinde yaptığı çalışmada kararsal erteleme davranışını, benlik saygısı ve bıkkınlık eğilimlerinin açıkladığını; ayrıca erteleme davranışının bilişsel ve davranışsal boyutunun bıkkınlık eğilimleri, dikkat bozuklukları ve düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Ferrari ve Specter (2000), yapmış oldukları çalışmada hem kadınların hem de erkeklerin erteleme eğilimlerinde daha çok geçmişe odaklandıklarını ve daha az geleceğe odaklandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca yine bu çalışmada kaçınmacı erteleme davranışı; kararsal erteleme davranışıyla ilişkili bulunmuştur.

Güner (2008), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeylerini incelediği araştırmada 344 öğretmenden elde edilen verileri kullanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, cinsiyet, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, gelir düzeyi, kıdem, eşinin çalışıp çalışmaması, mezun olduğu okul türü, medeni durum ve öğretmenlerin çalışma şekilleri değişkenleriyle genel erteleme davranışı ve karar vermeyi erteleme davranışıyla aralarında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanılamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlama ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli:

Bu araştırmada farklı türde eğitim veren ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini, akademik özyeterlik düzeylerini, akademik erteleme davranışlarını ve değişkenlerle olan ilişkilerini açıklayabilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar(2005)' a göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmalarda birbirini etkileyebilecek iki farklı durum arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenlere göre incelenir.

3.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Sivas il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumunda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 6 farklı türde ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 714 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Örnekleme öğrencilerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, baba çalışma durumu, okul ortalaması) göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo-3.1. Okul İsimleri ve Öğrenci Sayıları Dağılım Tablosu

S.N.	Okul Adı	f	%
1	Genel Lise	203	28,4
2	Anadolu Lisesi	121	16,9
3	Fen Lisesi	83	11,6
4	İmam Hatip Lisesi	107	15,0
5	Ticaret Meslek Lisesi	126	17,6
6	Anadolu Öğretmen Lisesi	74	10,4
Toplam		714	100,0

Araştırmanın evreni daha iyi temsil etmesi amacıyla okul türlerinin çeşitliliğine önem verilmiştir. Veri değerlendirme işlemi sırasında 804 öğrencinin veri toplama aracı incelenmiş, veri toplama aracını eksik, hatalı yada samimiyetsiz dolduran 90 öğrenciden elde edilen veriler iptal edilmiştir. Tablo-3.1’ de görüldüğü gibi okul türleri arasında en yüksek yüzdeyi %28.4 ile Genel Liseler oluşturmaktadır. Diğer dağılımlar ise sırayla şöyledir: Ticaret Meslek Lisesi, %17.6; Anadolu Lisesi, %16.9; İmam Hatip Lisesi, 15.0; Fen Lisesi, 11.6’ dır. Anadolu Öğretmen Lisesi ise %10.4’ lük oran ile örneklem grubunda en az sayıya sahiptir.

Tablo-3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Çizelgesi

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	322	45,1
	Erkek	392	54,9
Toplam		714	100,0

Tablo-3.2’ de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan 714 öğrencinin cinsiyete göre dağılımında erkek öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Dağılımın yüzdeler oranları şu şekildedir: Kız: %45,1, Erkek: %54,9.

Tablo-3.3. Öğrencilerin Okul Ortalamasına Göre Dağılım Çizelgesi

Özellikler	Kategoriler	f	%
Okul Ortalaması	3’ ün altı	217	30,4
	3-4 arası	222	31,1
	4-5 arası	275	38,5
Toplam		714	100,0

Tablo-3.3’ te gösterildiği gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin okul ortalamasına göre dağılım ve yüzdelerine göre en büyük grubun %38.5 ile “4 ile 5 arası” bir ortalamaya sahip olanlardan oluştuğu görülmektedir. İkinci olarak %31.1 ile ortalaması “3-4 arası” olanlar oluşmaktadır. En küçük grubu ise %30,4 ile okul ortalaması “3’ ün altı” nda olanlar oluşturmaktadır.

Tablo-3.4. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım Çizelgesi

Özellikler	Kategoriler	f	%
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	213	29,8
	10. Sınıf	192	26,9
	11. Sınıf	162	22,7
	12. Sınıf	147	20,6
Toplam		714	100,0

Tablo-3.4’ te örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir. Oranlara bakıldığında en büyük grubun %29,8 ile 9. sınıflardan oluştuğu görülmektedir. 10. sınıf öğrencileri %26,9; 11. sınıf öğrencileri %22,7; en küçük grup olan 12. sınıf öğrencileri ise %20,6 orana sahiptir.

Tablo-3.5. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılım Çizelgesi

Özellikler	Kategoriler	f	%
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	434	60,8
	Çalışmıyor	207	29,0
	Emekli	73	10,2
Toplam		714	100,0

Tablo-3.5’ te örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir. Oranlara bakıldığında en büyük grubun %60,8 ile babası çalışan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Babası çalışmayan öğrenci grubu %29, en küçük grup ise %10,2 ile babası emekli olan öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması:

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin sosyo-demografik özellikleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde; öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini ölçmek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Türkçe’ ye

uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici(2007) tarafından yapılan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Son olarak da Aydın(1988) tarafından geliştirilen, “Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği” uygulanarak öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ölçülmüştür.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, baba çalışma durumu, okul ortalaması gibi soruları içeren toplam 5 madde bulunmaktadır.

3.3.2. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği:

Aydın (1988) tarafından geliştirilen ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrenilmiş çaresizliğe özgü olan ve depresif yükleme biçimi olarak da adlandırılan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay betimlenmekte ve bu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçeği yanıtlayan deneklerden bu iki seçenektan hangisi kendilerine uygunsa onu işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekteki 30 maddeden 10’u içsel-dışsal, 10’u özel-genel, 10’u da değişmez-değişebilir nedensel yükleme boyutları ile ilgilidir. Böylece ölçekte, üç temel nedensel yükleme boyutunun ve bu boyutların bileşimlerini ölçecek maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0–30 arasında değişmektedir. Yüksek puan öğrenilmiş çaresizliğe özgü içsel, değişmez ve genel yükleme biçiminin varlığına işaret etmektedir. Bu şekilde, deneklerin bu ölçekten aldıkları puanlardan öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır (Aydın, 1988).

Ölçeğin puanlamasında şöyle bir yol izlenmiştir. Olumsuz durumların betimlendiği maddelerde, bu sunulan olaya verilen her bir içsel, değişmez veya genel boyutu yansıtan yanıtta 2 puan; dışsal değişebilir ve özel boyutu yansıtan yanıtta ise 1 puan verilmiştir. Olumlu olayların betimlendiği maddelerde ise her bir dışsal, değişebilir ve özel boyutu yansıtan yanıtta 2 puan; içsel, değişmez, genel boyutu yansıtan yanıtta ise 1 puan verilmiştir. Yüksek puan depresif yükleme biçiminin varlığına dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğe işaret etmektedir.

3.3.2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinin Geçerliliği:

Başlangıçta 36 maddeden oluşan bu ölçek, hazırlandıktan sonra Hacettepe ve ODTÜ Psikoloji bölümlerinde görev yapmakta olan yedi öğretim üyesine uzman kanısı olmak üzere verilmiştir. Uzmanlardan, ölçeğin tüm maddelerinin depresif yükleme biçimini ne derecede yansıttığını 3 (tam anlamıyla yansıtıyor), 2 (yansıtıyor), 1 (biraz yansıtıyor), 0 (hiç yansıtmıyor) biçiminde dört dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinin analizi, ölçeğin tüm maddeleri için “tam anlamıyla yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 74, “yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 18, “biraz yansıtıyor” ortalama yüzdesinin 6 ve “yansıtmıyor” yüzdesinin ise 2 olduğunu göstermiştir. Uzmanların verdiği “tam anlamıyla yansıtıyor” ve “yansıtıyor” yanıtları bir arada alındığında tüm maddeler için ortalama %92’dir. Ancak; elde edilen bu değerler tatmin edici bulunmamış ve ölçeğin sorunlu görülen 6 maddesi çıkarılarak uzmanların değerlendirmesine tekrar sunulmuştur. Uzmanlardan bu kez alınan yanıtların değerlendirilmesi sonucu, ölçeğin 30 maddesinin de “tam anlamıyla yansıtıyor” olduğu görülmüştür. Yani ölçeğin kapsam geçerliği bütün maddeler için % 100 bulunmuştur.

Yapı geçerliği için, ölçek nörotik depresif ve normal deneklere uygulanmış ve iki gruptan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark t-testi ile analiz edilmiş ve anlamlı fark gözlenmiştir ($t=3.18$; $sd=100$; $p<0.003$).

Ölçeğin uyum geçerliği, nörotik depresif grubu oluşturan deneklerin geçerlik ölçütü olarak alınan Beck Depresyon Ölçeği ile Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenerek hesaplanmıştır. Deneklerin her iki ölçekten aldıkları puanlar Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği ile hesaplanmış ve katsayısı .52 bulunmuştur ($p<0.001$) (Aydın, 1988).

3.3.2.2. Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinin Güvenirliği:

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

Ölçeğin tümü için hesaplanan alpha katsayısı 0.62'dir. Alpha katsayısının manidarlığını hesaplamak üzere yapılan varyans analizi sonucunda bu değer $p<0.001$ düzeyinde manidar olduğu saptanmıştır. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının tatmin edici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenirliliğinin bir ölçüsü olarak yorumlanmıştır. Ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin analizler test tekrar test korelasyonlarına dayandırılmıştır. Bu amaçla ölçek ODTÜ Fen Bilimleri Eğitimi öğrencilerinden oluşan bir gruba dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Deneklerin

her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan Pearson momentler çarpım katsayısı 0.65'tir. Bu $p < 0.001$ düzeyinde manidar bir değerdir. Ve ölçeğin yükleme biçimini, normal deneklerde de güvenilir olarak ölçtüğünü göstermektedir.

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği:

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılacaktır.

Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler "beni hiç yansıtıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, ikinci faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87 , 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .80 , ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003).

3.3.4. Akademik Özyeterlik Ölçeği:

Orijinali Almanca olan Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici(2007) tarafından yapılmıştır. 7 maddeden oluşa ölçek "4' lü Likert Tipi Ölçek"(bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır. 672 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Türkiye şartlarında Akademik Özyeterlik Ölçeğinin, üniversite öğrencilerinin akademik öğrenimlerine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

3.4. Verilerin Analizi:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulaması tamamlandıktan sonra toplanan ölçekler incelenerek boş bırakılan yada birden fazla yanıtların olduğu, uygun cevap verilmeyen araçlar değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 12.0 ve SPSS 17.0 istatistik paket programları kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve değerlendirilmiştir. Veri toplamak için kullanılan uygulamanın ilk bölümünü oluşturan demografik özellikler ile ilgili bölümlerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama dağılımları kullanılmıştır.

Diğer verilerin analizi için Regresyon analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, T-Testi, ANOVA, LSD Post-Hoc testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde uygulanan çözümlenmeler ve bunlara ait bulgular özetlenmiştir.

4.1. Ortaöğretim öğrencilerinin; öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sorusunun cevabı bulunmak için yapılan Pearson korelasyon katsayıları ve değişkenler arasındaki ilişki tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Tablo-4.1 Öğrencilerin Akademik Başarıları, Akademik Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Davranışları ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

		Akademik Başarı (Okul Ortalaması)	r ²
Akademik Özyeterlik	r	,239*	.06
	p	,000	
	n	714	
Akademik Erteleme	r	-,173*	.03
	p	,000	
	n	714	
Öğrenilmiş Çaresizlik	r	-,047	.002
	p	,215	
	n	714	

*p< .001 (Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo-4.1. incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (r = .239, p<.001). Buna göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri

arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.06$) dikkate alındığında, akademik özyeterlik düzeyinin akademik başarıdaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 6'sını açıkladığını söylemek doğru olur.

Tabloya göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r = -.173$, $p<.001$). Buna göre öğrencilerin akademik başarıları arttıkça akademik erteleme eğiliminin azaldığı, akademik başarının artmasıyla da akademik erteleme eğiliminin azalacağı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.03$) dikkate alındığında, akademik erteleme davranışı akademik başarıdaki toplam varyansın % 6'sını açıkladığını söylemek doğru olur.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da görülmektedir.

Tablo-4.2. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

		Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	r^2
Akademik Özyeterlik	r	-,255*	.07
	p	,000	
	n	714	
Akademik Erteleme	r	,229*	.05
	p	,000	
	n	714	

* $p<.001$ (Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo 4.2'de korelasyon değeri incelendiğinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik özyeterlik düzeyi puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır ($r=-.255$, $p<.001$). Buna göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyi arttıkça öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin

düştüğünü söylemek doğru olacaktır. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = .07$) dikkate alındığında, örneklem grubunun akademik özyeterlik düzeyindeki toplam varyansın % 7'sini öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin karşıladığı söylenebilir.

Aynı zamanda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik erteleme davranışı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .229$, $p < .001$). Buna göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışlarının da artacağı, öğrenilmiş çaresizliğin azalması halinde ise akademik ertelemenin de azalacağını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = .05$) dikkate alındığında, örneklem grubunun akademik erteleme davranışlarındaki toplam varyansın % 5'ini öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin karşıladığı söylenebilir.

Tablo-4.3. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

		Akademik Özyeterlik Düzeyi	r^2
Akademik Erteleme	r	-,413*	.17
	p	,000	
	n	714	

* $p < .001$ (Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo 4.3'te korelasyon değeri incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyi ile akademik erteleme puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır ($r = -.413$, $p < .001$). Buna göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışlarının azalacağı, akademik özyeterlik düzeyi azaldıkça akademik erteleme davranışlarının artacağını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = .17$) dikkate

alındığında, örneklem grubunun akademik özyeterlik düzeyindeki toplam varyansın % 17'sini akademik erteleme davranışının karşıladığı söylenebilir.

4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okudukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Değişkenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar halinde gösterilmiştir. Anlamlı fark olması durumunda farkın hangileri arasında olduğunun tespiti için LSD Post-Hoc testleri uygulanmıştır.

Tablo-4.4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Davranışlarının

Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Genel Lise	203	65,26	13,28				
Anadolu Lisesi	121	65,07	12,97				
Akademik Fen Lisesi	83	59,20	16,23				Düz-Fen,
Erteleme İmam H. Lisesi	107	61,96	12,85	5,708	4,050	,001*	Tic. Mes.-Fen
Davranışı Ticaret M. Lisesi	126	66,60	13,10				
Anadolu Ö.Lisesi	74	62,53	15,01				

* $p < .005$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda, okul türüne göre öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(5,708) = 4,050$, $p < .05$. Anlamlı farkın hangi okul türleri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda, Fen Lisesine devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ($\bar{X} = 59,20$, $SS = 16,23$), Genel Liseye devam eden ($\bar{X} = 65,26$, $SS = 13,28$) ve Ticaret

Meslek Lisesine devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden ($\bar{X}=66,60$, $SS=13,10$) anlamlı şekilde düşük çıkmıştır.

Tablo-4.5. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Özyeterlik Düzeyi	Genel Lise	203	20,74	3,96				
	Anadolu Lisesi	121	21,18	3,08				İmam Hatip-Düz
	Fen Lisesi	83	20,33	3,29	5,708	2,904	,013*	İmam Hatip-Anadolu
	İmam H. Lisesi	107	19,75	3,66				Öğrt
	Ticaret M. Lisesi	126	21,23	3,92				İmam Hatip-Tic.Meslek
	Anadolu Ö.Lisesi	74	21,30	3,77				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Analiz sonucunda, okul türüne göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(5,708)=2,904$, $p < .05$. Anlamlı farkın hangi okul türleri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla LSD testi uygulanmıştır. İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ($\bar{X}=19,75$, $SS=3,66$); Genel Liseye devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=20,74$, $SS=3,96$); Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=21,18$, $SS=3,08$); Anadolu Öğretmen Lisesine devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=21,30$, $SS=3,77$) ve Ticaret Meslek Lisesine devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=21,23$, $SS=3,92$) anlamlı şekilde düşük çıkmıştır.

Tablo-4.6. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin

Farklılaşma Durumu

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	Genel Lise	203	40,44	3,08	5,708	4,844	,000*	Genel Lise-Fen Lisesi Genel Lise-İmam H. Lisesi
	Anadolu Lisesi	121	41,55	3,26				
	Fen Lisesi	83	41,93	3,94				
	İmam H. Lisesi	107	42,08	3,11				
	Ticaret M. Lisesi	126	40,87	3,39				
	Anadolu Ö.Lisesi	74	41,16	3,87				

* p< .001 düzeyinde anlamlıdır

Analiz sonucunda, okul türüne göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(5,708)= 4,844$, $p<.05$. Anlamlı farkın hangi okul türleri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla LSD Post-Hoc testi uygulanmıştır. Genel Liseye devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ($\bar{X}=40,44$, $SS=3,08$); Fen Lisesine devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden($\bar{X}=41,93$, $SS=3,94$) ve İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden ($\bar{X}=42,08$, $SS=3,11$) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

4.3. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Değişkenlerin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar halinde gösterilmiştir. Anlamlı fark olması durumunda farkın hangileri asında olduğunun tespiti için LSD Post-Hoc testi uygulanmıştır.

Tablo-4.7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Durumu

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme Davranışı	9. sınıf	213	65,05	13,48	3,710	4,91	,002*	9.Sınıf- 11.Sınıf 10.Sınıf- 11.Sınıf
	10. sınıf	192	65,65	12,61				
	11. sınıf	162	60,47	14,12				
	12. sınıf	147	64,08	15,0				

* p< .005 düzeyinde anlamlı

Analiz sonucunda, sınıflara göre öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 4,91$, $p<.05$. Anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda 9. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ($\bar{X}=65,05$, $SS=13,48$) ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin($\bar{X}=65,65$, $SS=12,61$), 11. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden ($\bar{X}=60,47$, $SS=14,12$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo-4.8. Öğrencilerin Sınıflara Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin

Farklılaşma Durumu

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Özyeterlik Düzeyi	9. sınıf	213	19,98	3,67	3,710	7,44	,000*	9.Sınıf- 12.Sınıf
	10. sınıf	192	20,81	3,69				
	11. sınıf	162	20,77	3,30				
	12. sınıf	147	21,82	3,93				

* p< .001 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda, sınıflara göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 7,44$, $p<.001$. Anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda 9. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=19,98$, $SS=3,67$), 12. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=21,82$, $SS=3,93$) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Tablo-4.9. Öğrencilerin Sınıflara Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin

Farklılaşma Durumu

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	9. sınıf	213	41,27	3,19	3,710	7,09	,000*	9.Sınıf- 12.Sınıf 10.Sınıf- 12.Sınıf
	10. sınıf	192	41,92	3,66				
	11. sınıf	162	41,13	3,43				
	12. sınıf	147	40,22	3,17				

*p< .001 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda, sınıflara göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 7,09$ $p<.001$. Anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda 9. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ($\bar{X}=41,27$, $SS=3,19$) ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ($\bar{X}=41,92$, $SS=3,66$), 12. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden ($\bar{X}=40,22$, $SS=3,17$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

4.4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, babalarının çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Değişkenlerin baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo-4.10. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Durumu

		Baba							
		Çalışma	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
		Durumu							
Akademik Erteleme Davranışı	Çalışıyor	434	64,02	13,99	2,711	,917	,400		
	Çalışmıyor	207	64,56	13,83					
	Emekli	73	62,01	12,98					

Analiz sonucunda, örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmamasına göre akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür, $F(2,711)=,917$ $p>.05$.

Tablo-4.11. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

	Baba		\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
	Çalışma Durumu	N						
Akademik Özyeterlik Düzeyi	Çalışıyor	434	20,66	3,61	2,711	,460	,631	
	Çalışmıyor	207	20,90	3,90				
	Emekli	73	20,99	3,68				

Analiz sonucunda, örneklemdeki öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmamasına göre akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür, $F(2,711)=,460$ $p>.05$.

Tablo-4.12. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Babasının Çalışma Durumuna Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

	Baba		\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
	Çalışma Durumu	N						
Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	Çalışıyor	434	41,34	3,41	2,711	,919	,399	
	Çalışmıyor	207	40,99	3,49				
	Emekli	73	40,96	3,19				

Analiz sonucunda, örneklemdaki öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmamasına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür, $F(2,711)=,919$ $p>.05$.

4.5. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, okul ortalamasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Sorusuna cevap aranmış, değişkenlerin okul ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar halinde gösterilmiştir. Anlamlı farkın hangileri arasında olduğunun tespiti için LSD Post-Hoc testi uygulanmıştır.

Tablo-4.13. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Akademik Erteleme Davranışlarının Farklılaşma Durumu

	Okul Ortalaması	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik	3' ün altı	217	65,58	14,63				
Erteleme	3-4 arası	222	64,50	13,79	3,710	7,71	,000*	3' ün altı - 4-5 arası
Davranışı	4-5 arası	275	60,87	11,93				

* $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda, okul ortalamalarına göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 7,71$, $p<.001$. Anlamlı farkın hangileri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin akademik erteleme davranışları ($\bar{X}=65,58$, $SS=14,63$), ortalaması “4-5 arası” olan öğrencilerin akademik erteleme davranışından ($\bar{X}=60,87$, $SS=11,93$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo-4.14. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Akademik

Özyeterlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

	Okul Ortalaması	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamli Fark
Akademik	3' ün altı	217	19,42	3,52				3' ün altı ile 3-4 ve
Özyeterlik	3-4 arası	222	21,09	3,80	3,710	15,74	,000*	4-5 arası
Düzeyi	4-5 arası	275	21,56	3,45				

* p< .001 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda, okul ortalamalarına göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 15,74$, $p<.001$. Anlamlı farkın hangileri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ($\bar{X}=19,42$, $SS=3,52$) ile ortalaması “3-4 arası” olan($\bar{X}=21,09$, $SS=3,80$) ve “4-5 arası” olan($\bar{X}=21,56$, $SS=3,45$) öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Tablo-4.15. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre

Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

	Okul Ortalaması	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamli Fark
Öğrenilmiş	3' ün altı	217	41,71	3,06				
Çaresizlik	3-4 arası	222	40,68	3,26	3,710	3,08	,027*	3' ün altı – 3-4 arası
Düzeyi	4-5 arası	275	41,24	3,76				

* p< .05 düzeyinde anlamlı.

Analiz sonucunda, okul ortalamalarına göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(3,710)= 3,08$, $p<.05$. Anlamlı farkın hangileri arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan LSD Post-Hoc testi sonucunda okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ($\bar{X}=41,71$, $SS=3,06$), ortalaması “3-4 arası” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden ($\bar{X}=40,68$, $SS=3,26$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Sorusunun cevabı bulunmak için yapılan analizin sonuçları Tablo-4.16.’ da görüldüğü gibidir.

Tablo-4.16. Akademik Erteleme, Akademik Özyeterlik ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Değişkenlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğrenilmiş	Kız	322	41,22	3,64	,183	647,39	,855
Çaresizlik	Erkek	392	41,18	3,22			
Akademik	Kız	322	61,43	13,82	-4,510	712	,000*
Erteleme	Erkek	392	66,06	13,52			
Akademik Öz	Kız	322	20,93	3,64	1,111	712	,267
Yeterlik	Erkek	392	20,62	3,75			

* $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır

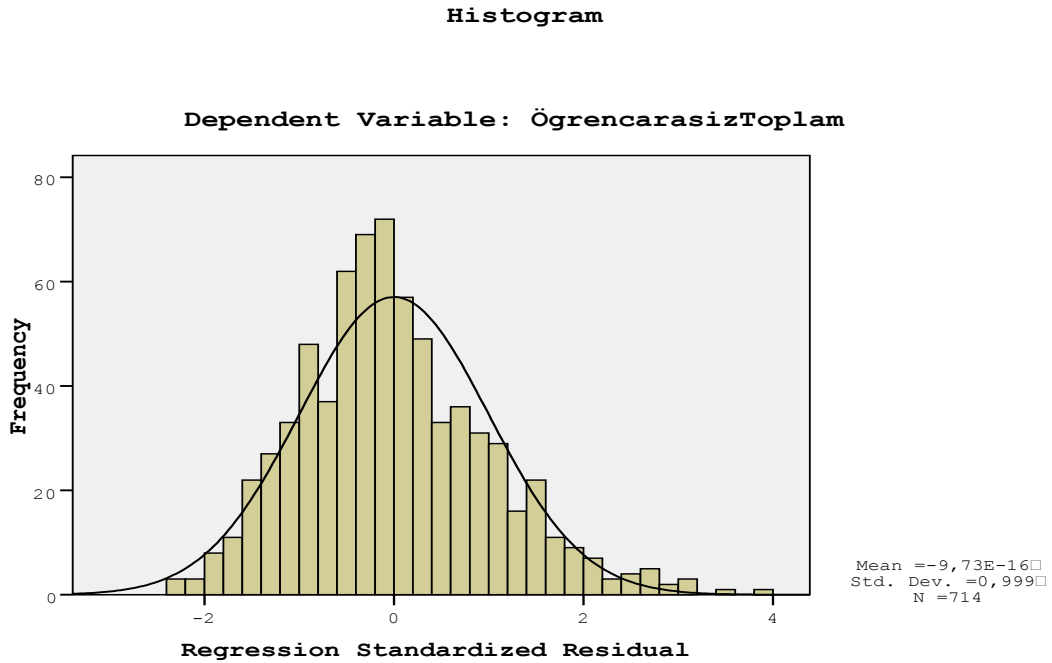
Akademik erteleme, akademik özyeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşma düzeyinin belirlenmesi için t-testi uygulanmış, araştırma bulgularına göre yalnızca akademik erteleme düzeyleri bakımından kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir, $[t(712) = -4,510, p < .001]$. Erkek öğrencilerin Akademik Erteleme puanlarının ($\bar{X} = 66.06$), kız öğrencilerin Akademik Erteleme puanlarına ($\bar{X} = 61.43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo-4.16.'daki diğer analiz sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur $[t(647,39) = .183, p > 0.05]$. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinde kız ve erkek olmalarına göre anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır $[t(712) = 1,111, p > 0.05]$.

4.7. Ortaöğretim öğrencilerinin; akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

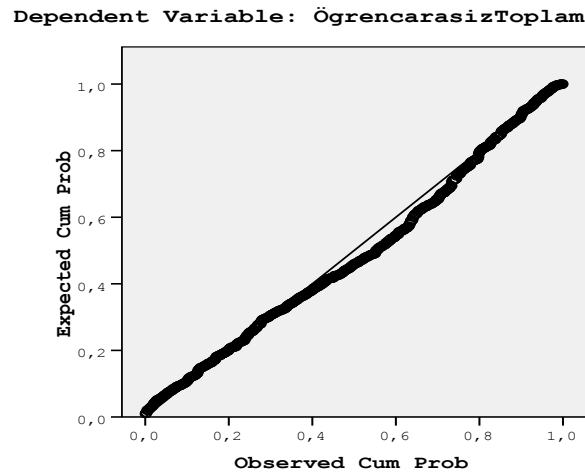
Verilerin analizinde, çoklu regresyon analizi sayıtlıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal bir dağılım gösterdiği ve yordayıcı değişkenlerle (akademik özyeterlik düzeyi ve akademik erteleme davranışı) yordanan değişken (öğrenilmiş çaresizlik düzeyi) arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu görülmüştür. Gerekli olan normallik ve doğrusallık varsayımlarının sonuçları aşağıdaki Grafik-1'de verilmiştir.

Grafik-1 Normallik Dağılımı



Yukarıdaki grafikten anlaşıldığı gibi araştırmaya konu olan bağımlı değişken öğrenilmiş çaresizlik açısından normal dağılım özellikleri göstermektedir.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Yukarıdaki grafik incelendiğinde bağımlı değişkenimiz olan öğrenilmiş çaresizlik düzeyi açısından, noktaların bir eksen etrafında toplandığı ve doğrusal bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak regresyon analizinin

önkoşulu olan normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı gözlenmektedir.

Araştırmanın ana problem cümlesi olan yukarıdaki sorunun cevabını test etmek için doğrusal (linear) çoklu regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-4.17. Öğrenilmiş Çaresizliğin Yordayıcıları Olarak Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Ertelemeye ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart		T	P	İkili r
		Hata				
Sabit	47,259	,764		61,843	,000*	-
Akademik Öz Yeterlik	-,18	,036	-,194	-4,911	,000*	-,255
Akademik Erteleme	,04	,010	,149	3,788	,000*	,229
R= ,289	R ² = ,084					
F(2, 711)= 32,432 P=.000						

*p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik erteleme düzeyi puanlarının öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeği puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda araştırma grubunun akademik özyeterlik düzeylerinin ve akademik erteleme davranışlarının, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır (R= ,289, R²= ,084, p<.001). Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (p<.001). Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin

akademik özyeterlik düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu göz önüne alınırsa akademik özyeterliğin öğrenilmiş çaresizliği ters yönde yordadığını söylemek doğru olacaktır ($t = -4,911$). Diğer yandan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu göz önüne alınırsa akademik ertelemenin öğrenilmiş çaresizliği pozitif yönde yordadığını söylemek doğru olacaktır ($t = 3,788$). Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β) öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordayan değişkenlerin önem sırası incelendiğinde birinci sırada akademik özyeterlik düzeyi ($\beta = -.19$), ikinci sırada ise akademik erteleme davranışının ($\beta = .15$) olduğu anlaşılmaktadır.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenlerin toplamı; akademik özyeterlik ve akademik erteleme, birlikte öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikteki toplam varyansın yaklaşık %8'ini ($R^2 = .08$) açıklamaktadır. Bu bulgu akademik özyeterlik ve akademik ertelemenin, öğrenilmiş çaresizliği açıklayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulguların tartışılmasına, benzer bulgular ile desteklenmesine, bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonuçları diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgilere göre, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile akademik özyeterlik düzeyi arasında pozitif; akademik başarıları ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin akademik başarıları arttıkça akademik özyeterliklerinin artacağı ancak akademik erteleme eğilimlerinin azalacağı söylenebilir. Bu konuda Johnson, Wallace ve Thompson (1999), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin akademik başarıları ile özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin varlığını kanıtlamışlardır. Aynı zamanda Schunk (1982), öğrencilerin özyeterlik beklentilerinin yükseltilerek akademik başarının da artacağını araştırma bulgularıyla doğrulamıştır. Alanyazında erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu kanıtlayan çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır (Balkıs, Duru, 2006; Akbay, 2009; Balkıs ve diğerleri, 2006; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003).

Analiz sonuçlarında öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Gündoğdu (1994), yaptığı araştırmada öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasında zayıf bir ilişkinin olduğunu ve cinsiyete göre değiştiğini bulgulamıştır. Aynı şekilde Saintonge ve Dunn (1998), başarısız öğrencilerin daha çok kötümser açıklama biçimine sahip öğrencilerden oluştuğunu bulgulamıştır. Bu sonuçlar öğrenilmiş çaresizlik- akademik başarı ilişkisiyle ilgili yeni çalışmalara gereksinimimiz olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik özyeterlik düzeyi puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon testi yapılmış ve aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik özyeterlik arttıkça öğrenilmiş çaresizlik azalmakta, akademik özyeterlik azaldıkça da öğrenilmiş çaresizlik artmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik erteleme davranışı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğin artması akademik ertelemeyi de artırmakta, öğrenilmiş çaresizliğin azalması ise akademik erteleme de azalmaktadır. Benzer bir çalışma Akbay (2009) tarafından gerçekleştirilmiş, 763 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada ulaştığı sonuca göre, akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik erteleme ile akademik özyeterlik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyi ile akademik erteleme puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda akademik özyeterliğin yüksek olması, beraberinde akademik ertelemenin düşeceği anlamını taşımaktadır. Akademik özyeterliğin

düşmesiyle de akademik erteleme eğilimi artacaktır. Yapılan literatür taramasında akademik erteleme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişkinin kıyaslandığı bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan en önemlisi yine Akbay (2009)' ın yaptığı araştırmanın sonucunda karşılaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri akademik erteleme davranışını yordamaktadır. Bulgulara göre, akademik anlamda özyeterlik arttıkça akademik erteleme davranışı eğilimlerinde bir azalma olmaktadır.

Benzer şekilde, erteleme davranışı ve öz-yeterlik inancı arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu (Haycock ve diğ.,1998) ve ayrıca öz-yeterlik inançlarının olmayışının erteleme davranışına neden olacağını belirten (Tuckman ve Sexton, 1992) araştırmalarla da karşılaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışları ile cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, baba çalışma durumu ve okul ortalaması gibi bağımsız değişkenler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre akademik erteleme düzeyleri bakımından kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik konularda daha fazla erteleme eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalara rastlanılmıştır. Farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen bu çalışmalarda birbiriyle çelişen sonuçlar görülmüştür. Benzer bir sonuç Balkıs ve diğerleri (2006) tarafından bulunmuş, erkek öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeylerinin, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek olduğunu kanıtlamışlardır. Başka bir araştırmada, Uzun Özer (2005), akademik erteleme davranışı konusunda yapmış olduğu çalışmasında erkek

öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışında bulunduğu sonucunu elde etmiştir. Ancak Solomon ve Rothblum (1984), Washington (2004) gibi araştırmacılar ise kızların erkeklere oranla daha yüksek erteleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Erteleme davranışı ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığını kanıtlayan araştırmalara da rastlanmıştır (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Johnson ve Bloom, 1995).

Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili kuramsal modelde cinsiyet ile ilişkisinin varlığı ifade edilmektedir. Ancak araştırma bulguları öğrencilerin akademik özyeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kız ya da erkek olmalarına göre farklılaşmadığı şeklinde sonuçlanmıştır.

Okul türüne göre öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fen Lisesine devam eden öğrencilerin akademik erteleme düzeyi Genel Lisede ve Ticaret Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin, Genel Lise ve Ticaret Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarı düzeyinden yüksek olduğu dikkate alındığında, başarılı öğrencilerin akademik konularda daha az erteleme eğilimi olduğu söylenebilir. Okul türüne göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin farklılaşma durumuna bakıldığında, İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin, Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin akademik özyeterliklerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma düzeyine bakıldığında, Genel Liseye devam eden öğrencilerin öğrenilmiş

çaresizlik düzeyi, İmam Hatip Lisesinde ve Fen Lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı şekilde düşük çıkmıştır.

Sınıflara göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasındaki farklılıklar araştırılmış, 11. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik özyeterlik düzeylerine göre de sınıflar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüş, 9. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri 12. sınıf öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bakımından da sınıflar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, 12. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi 9. ve 10. sınıf öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu durum kuramsal model ile ters düşüyor gibi görünmektedir. Kuramsal modele göre yaşa bağlı olarak öğrenilmiş çaresizlik de artmaktadır. Ancak öğrenilmiş çaresizliğin yaşamdan edinilen olumsuz deneyimler neticesinde oluştuğu dikkate alındığında, örneklem grubunun yaşı küçük öğrencilerden oluşması nedeniyle yaşa bağlı bir değerlendirmenin yapılmaması doğru olacaktır.

Öğrencilerin sınıflara göre değişkenlerle ilişkileri incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşük, akademik erteleme düzeyleri ise anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bu durumun 9. sınıf öğrencilerinin ergenliğin yoğun etkilerinin yaşandığı ilk yıllarında olmaları, ortaöğretime oryantasyon sağlayamamış olmaları gibi etkenlerden kaynaklandığı tahmin edilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre akademik özyeterlik, akademik erteleme ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bakımından

farklılaşma durumu araştırılmış, değişkenlerin baba çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okul ortalamalarına göre akademik özyeterlik, akademik erteleme ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bakımından farklılaşma durumu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin akademik erteleme davranışları, ortalaması “4-5 arası” olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Akademik özyeterlik düzeyleri bakımından farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu araştırılmış; okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri, ortalaması “3-4 arası” olan ve “4-5 arası” olan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinden anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Görüldüğü gibi akademik başarı arttıkça akademik erteleme azalmakta, akademik özyeterlik artmaktadır. Akademik başarı azaldığında ise akademik erteleme artmakta, akademik özyeterlik azalmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin okul ortalamasına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin farklılaşma durumuna bakıldığında okul ortalaması “3’ ün altı” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, ortalaması “3-4 arası” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak araştırmanın temel problem cümlesi olan öğrencilerinin; akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan regresyon çalışmasında, araştırma grubunun akademik özyeterlik düzeylerinin ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem grubu için ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini en güçlü açıklayan değişken olduğu

görülmüştür. Bulgular öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri artarken öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığı yönündedir. Akademik erteleme davranışları ise öğrenilmiş çaresizliğin diğer bir yordayıcısıdır. Akademik erteleme arttıkça öğrenilmiş çaresizliğin de arttığı, ertelemenin azalması durumunda öğrenilmiş çaresizliğin de azaldığı araştırma bulgularıyla kanıtlanmıştır. Nitekim Akbay (2009)' ın araştırma bulgularının bu sonucu desteklediği önceki bölümlerde açıklanmıştı. Solomon, Rothblum ve Murakami (1986) ise başarılarını dışsal ve durağan olmayan faktörlere yükleyen bireylerin diğer bireylere göre daha yüksek akademik erteleme davranışı eğiliminde olduklarını açıklamışlardır.

Akbay (2009), yaptığı araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik görev ve sorumlulukları konusunda yüksek akademik güdülenme ve özyeterlik inancına sahip olduklarında ve aynı zamanda akademik çalışmalarına yönelik iyimser bir bakış açısına sahip olduklarında daha az akademik erteleme davranışı gösterebilecekleri öngörmüştür.

Sonuç olarak, akademik olarak olumsuz bir durumla karşılaşan öğrenciler, bu durumun nedenini çevresel nedenler yerine kendi kişilik özelliklerine yüklüyorlarsa (içsel), bu olumsuzluğa neden olan durumu uzun süreli ve kalıcı bir durum olarak görüyorlarsa (değişmez) ve olumsuzluğun duruma özgü olmadığını, olumsuzluğun yaşamındaki diğer şeyleri de etkilediğini düşünüyorsa (genel), bu öğrencilerin kötümser bir bakış açısına sahip oldukları, akademik özyeterliklerinin düşük olduğu ve dolayısıyla da daha yüksek düzeyde erteleme davranışı eğilimi sergiledikleri söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER:

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi akademik konularda özyeterlik ve erteleme durumları öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkilidir. Düşük erteleme ve yüksek özyeterlik düzeyine sahip olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi de düşük çıkmıştır. Bulgular dikkate alınarak eğitimcilerin ve ailelerin öğrenciye yaklaşım tarzları konusunda ve gelecekte yapılacak çalışmalar için ise araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğrenilmiş çaresizliğin ilişkili olduğu bir başka konu da akademik başarıdır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik ile başarısızlık arasındaki ilişkiyi bilerek hareket etmelerinin, öğrencilere verilecek eğitim yöntemini belirlemeleri konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinde öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı programlar uygulamaları, akademik konularda özyeterliklerini de artıracığı tahmin edilebilir. Akademik özyeterlik düzeylerinin artırması öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirerek, erteleme eğilimlerini de azaltması beklenebilir. Ailelerin ise çocuğa küçük yaşlardan itibaren ulaşabileceği tarzda görev ve sorumluluk vermesi çocukların özyeterlik düzeylerini artıracığı gibi başarıya güdüsünü etkileyerek sorumluluklarını zamanında yapma alışkanlığı kazanmalarını da sağlayabilir. Nitekim Erdoğan (2006), bireylerin çocukluktan itibaren sorunları çözmede başarılı ya da başarısız olmasının, onların yaşadığı dünyaya ve kendilerine bakış açısına yansıdığını ifade etmektedir.

Ayrıca okul rehberlik servisleri tarafından yüksek erteleme eğilimine ve düşük özyeterlik düzeyine sahip öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilere gerek bireysel, gerekse grupta rehberlik çalışmaları yapılmalı, bu konularda aileler bilgilendirilmelidir. Okul rehberlik servisleri tarafından velilerin bilgilendirilmesi ve

bilinçlendirilmesi çalışmaları kapsamında okullarda Anne-Baba Okulu çalışmalarına ağırlık verilebilir. İlköğretim ve ortaöğretim rehberlik yıllık planlarında öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini geliştirici rehberlik etkinliklerine de daha çok yer verilmeli ve öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilerek, etkinlikleri uygulama konusunda hizmet içi eğitimler almaları sağlanmalıdır.

Bu araştırma Sivas merkez ortaöğretim kurumlarından 6 farklı okulun öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda bu sınırlılığı göz önünde bulundurarak farklı yerlerde ve farklı türden okulların öğrencileriyle bir çalışmanın yürütülmesi karşılaştırma bakımından yararlı olacaktır. Bu konuda araştırma yapacak başka araştırmacılar, anne-baba eğitim durumu ve kardeş durumu, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin ve babanın sağ, ölü, birlikte veya boşanmış olma durumlarını inceleyebilirler. Öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkili olduğu tahmin edilen başka değişkenler ile de benzer çalışmaların yapılması, Türkçe literatürde bu kavramın tüm detaylarıyla açıklanması bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Alexander, S. E. ve Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Atıcı, M. K. (1991). *Üniversite öğrencilerinin tahmin ettikleri ve elde ettikleri akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimserlik eğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aydın,B. (2006). *Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarısı ile ilişkisi.*

Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Aydın, G. (1988). Depresyonda bilişsel değerlendirme: DYBÖ yetişkin formunun klinik geçerlilik ve güvenilirliği. *Nöroloji Nöroşirürji Psikiyatri Dergisi*, Nisan, 135-138.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balkıs, M., Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 5(1), 18-32.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 21.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bulduk, S. (2002). Öğrenilmiş çaresizliğin genellenme sorunu: Görev etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 77-88.

Brown, I., Inouge, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: e role of perceived similarity in competence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900–908.

Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: an investigation of academic procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. Boston College Boston, USA.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 317.

Coleman, P.K. ve Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.

Çakıcı, Ç. D. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çavuşoğlu, S. (2007). *Öğrenilmiş çaresizlik üzerine bir araştırma: Türk kamu yönetiminde reform çabalarının çalışanlar üzerinde davranışsal etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Diener, C. I., Dweck, C. S. (1978). Analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

Düzgün, Ş., Hayalioğlu, H. (2006). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.

Eccles-Parsons, J. (1981). Eccle expanded version of papers at the annual meeting of the society for reserach on child development, Boston.

Eggen, P., Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Printice- Hall, Inc.

Erdoğdu, M.Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Genç Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3).

Ersever, Ö. H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2).

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention : Factor analysis of attention deficit, brodomness, intelligence, Self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15(5), 185-196.

Ferrari, J. R., Specter, M. H. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15 (5), 197-202.

Fritzsche, B. A., Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.

Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Gündoğdu, M. (1994). İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünce becerilerinin yordanması*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hava, H.T., Erturgut, R. (2009). Girişimci ruhun geliştirilmesi ve öğrenilmiş çaresizlik olgusu. EconAnadolu 2009: Anadolu Uluslar Arası İktisat Kongresi'nde sunulmuş tebliğdir, Eskişehir.

Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.

Hermann, B., Trenerry, M., Colligan, R. (1996). Learned helplessness, attributional style and depression in epilepsy. *Epilepsia*, 37 (7), 680-686.

Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.

Hiroto, D. S., Seligman, M.E.P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311–327.

Hovardaoğlu, S. (1986). Öğrenilmiş çaresizlik modeli. *Psikoloji Dergisi*, 5, 20.

Hovardaoğlu, S. (1990). Öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon: Yükleme biçimi ölçeği ve beck depresyon ölçeğiyle yapılan bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1.2), 221-230.

Johnson, J. L., Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.

Johnson, S., Wallace, M. ve Thompson S. (1999). Broadening the scope of assessment in the school: Building teacher efficacy in student assessment. *Journal of Negro Education*. 68, 398-407.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kılıç, B.G. Oral, N., (2006). Çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik üzerine bir gözden geçirme. *Çocuk ve Genç Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2).

Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Ankara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 111–133.

Kümbül-Güler, B. (2006). *Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik*. Ankara: Liberte Yayınları.

Martin, A.J., Marsh, H. W. ve Debus, R. L. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38, 583-610.

Metalsky, G. I., Abramson, L. Y., Seligman, M., Semmel, A. and Peterson, C. (1982). Attributional styles and life events in the classroom: Vulnerability and invulnerability to depressive mood reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (3), 612-617.

Milgram, N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality & Individual Differences*, 25(2).

Overmier, J. B., Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23-33.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*, Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özyürek. R. (1995). *Fen bilimleri alanım seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ve kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Adana.

Parsons, J.E. (1982). Sex differences in attributions and learned helplessness, sex roles. *A Journal of Research*, 8, 421– 432.

Piri, S., Kabakçı, E. (2007). Düşünce-eylem kaynaşması, yükleme biçimleri, depresif ve obsesif-kompulsif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 197-206.

Polat, S. (1986). *Ana-baba tutumlarının çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Qian, G., Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.

Ris, M. D. ve Donald, J. W. (1982). Learned helplessness and fear of success in collage women, *Sex Roles: A journal of Research*, 9, 1067–1072.

Roth, S., Bootzin, R. (1974). Effects of experimentally induced expectancies of external control: An investigation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394.

Saintonge, De. D. M. C., Dunn, D. M. (1998). The helpless learner: A pilot study in clinical students. *Medical Teacher*, 20, 6.

Schouwenburg, H.C., Lay, C., Pychyl, T.A. ve Ferrari, J.R. (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. *American Psychological Association*. Washington, DC.

Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, W. H. Freeman and Company.

Seligman, M.E.P. (2007). *Öğrenilmiş İyimserlik* (Çev. S. Kunt Akbaş). İstanbul, HYB Basım Yayın. (Eserin Orjinali 1990'da yayımlandı).

Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York, Pocket Books.

Seligman, M.E.P., Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

Seligman, M. E. P., Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832-838.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sethi, S., Seligman, M. E. P. (1993). Optimism and fundamentalism. *American Psychological Society*, 4 (4), 256-259.

Shaughnessy, M.F., Scott, P.C. (1986). *Psychological problems of children with learning difficulties*. To the educational resources information center, 86, 18.

Schunk, D. H. (1982). Verbal self regulation as a facilitator of children's achievement and efficacy. *Human Learning*, 265-277.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology In The School*, 22, 208-223.

Shunk, D., Pajares, F. (2001) . *The development of academic self-efficacy*. San Diego, CA: Academic Pres

Siva, N. A. (1991). *İngiltere' de stresle başetme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

Sünbül, A. M., Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise 1. sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2.

Stanley ,T. L. (2005). *Think positive and be a winner*. SuperVision. Burlington. 66, 10, 14.

Tuckman, B. W. (1991). *Educational psychology: From theory to application*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; Self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.

Uzun Özer, B. (2007). *Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Valaês, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of age, gender, and academic achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101-114.

Yenilmez K., Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlik inanç düzeyleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).

Yılmaz, M., Gürçay, D., Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Zimmerman, J. B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 202-231). NY: Cambridge University Press.

Wotman, C.B., Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable?: A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 75-90.

EKLER**EK-1****Kişisel Bilgi Formu:**

Sevgili gençler;

Aşağıdaki ölçekler bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı gibi gizli tutulacaktır. Bu ölçeklerle bir başarı değerlendirmesi yapılmayacak ve ölçekler bireysel değerlendirilmeyecektir. Bu yüzden isim yazmanıza gerek yoktur. Ölçeklere samimi olarak vereceğiniz cevaplarla siz de bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Enver EKİNCİ
Rehber Öğretmen

Okul türünüz: Genel lise Anadolu lisesi Fen lisesi Meslek lisesi

Sınıfınız: 9.sınıf 10.sınıf 11.sınıf 12.sınıf

Cinsiyetiniz: Erkek Bayan

Babanızın çalışma durumu: Çalışıyor Çalışmıyor Emekli

Okul ortalamanız hangi aralıktadır?: 2'nin altı 2-3 arası 3-4 arası 4-5 arası

EK-2

Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği

Bu ölçek, kişilerin çeşitli konulardaki düşünce biçimlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiş ve bu durum karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösterilen iki seçenek sunulmuştur. Sizden istenilen, eğer böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız bu seçeneklerden hangisini seçeceğinizi belirtmenizdir. Lütfen bu durumu dikkatlice okuyunuz ve eğer “a” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a’yı; “b” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise b’yi daire içine alınız. Verilen durumlarda doğru ya da yanlış cevap vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin gerçek düşüncenizi yansıtmasıdır. Bazı maddelerde her iki seçenek de size uygun görünmemiş olabilir. Böyle durumlarda iki seçenek arasında size daha uygun geleni işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. Katıldığınız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız.

- a. Ben her sınavda başarılı olurum.
- b. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum.

2. Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.

- a. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmedikleri için ben kazandım.
- b. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım.

3. Bir grup arkadaşınızla birlikte geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim.
- b. Gezi sırasında daha ziyade birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.

4. Son zamanlarda tüm arkadaşlarınız grip oldu, bir tek siz kaldınız.

- a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
- b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.

5. Beslediğiniz hayvanı araba ezdi.

- a. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi.
- b. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.

6. Derslerinizde/işinizde başarılı oluyorsunuz.

- a. Derslerim/işim kolay olduğu için başarılı oluyorum.
- b. Ben çalışkan olduğum için derslerimde/işimde başarılı oluyorum.

7. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüldüğünüzü söyledi.

- a. O gün arkadaşıma herkes iyi görüldüğü için böyle söyledi.,
- b. Arkadaşım her zaman herkese iyi görüldüğünü söyler. Bunun için bana da söylemiştir.

8. Yürüyen merdivenden inerken az daha düşecektiniz.

- a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim.
- b. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.

9. Tanıdığınız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söylediler.

- a. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir.
- b. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.

10. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi.

- a. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.
- b. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.

11. Anlattığınız bir fıkraya hiç kimse gülmedi.

- a. Ben hiç iyi fıkrayı anlatamadığım için kimse gülmedi.
- b. Fıkrayı anlamadıkları için kimse gülmedi.

12. Bir salon oyununda siz kazandınız.

- a. Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
- b. Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.

13. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.

- a. Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
- b. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.

14. Kapıya çarptınız ve burnunuz kanadı.

- a. O an önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
- b. Genelde dikkatsiz olduğum için kapıyı çarptım.

15. Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz.

- a. Gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
- b. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.

16. Bulduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve siz yanlış yanıt verdiniz.

- a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
- b. O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.

17. Yeni bir arkadaş edindiniz.

- a. Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum.
- b. Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar.

18. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.

- a. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
- b. Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.

19. Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. O gün orada her şey çok iyi olduğu için çok eğlendim.
- b. O gün orada deniz güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.

20. Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz.

- a. Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptırıldığı için burkuldu.
- b. Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.

21. Kız/erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi.

- a. Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır.
- b. Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.

22. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.

- a. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
- b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.

23. Diskoya gidip eğlendiniz.

- a. Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim.
- b. Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.

24. Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi.

- a. Yakınlarım her doğum günümde iyi bir seçim yaparlar.
- b. Yakınlarım yalnızca bu doğum günümde iyi bir seçim yaptılar.

25. Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbirleriyle ilişkiyi kestiler.

- a. Arkadaşlıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için.
- b. O kişinin uyuşması zor olduğu için.

26. Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi.

- a. Komşularım bazen böyle nazik ve düşüncelidirler.
- b. Komşularım her zaman böyle nazik ve düşüncelidirler.

27. Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar.

- a. İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
- b. O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilemedim.

28. Arkadaşlarınız sizinle birlikte çok iyi vakit geçirdiklerini söylediler.

- a. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
- b. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.

29. Köşedeki bakkal size çay ikram etti.

- a. O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur.
- b. O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.

30. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.

- a. O gün çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.
- b. Genellikle çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.

EK-3

AKADEMİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki soru maddelerinin sizin için ne kadar uygun olduğunu kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Bana Tamamen Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Hiç Uymuyor
1. Lise öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.				
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.				
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.				
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				

EK-4**AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ**

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını soru maddelerinin yanındaki kutucuğa üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

	Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1. Derslerimi düzenli olarak çalışırım					
2. Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm					
3. Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım					
4. Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır					
5. Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir					
6. Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım					
7. Derslere hazırlanarak gelirim					
8. Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım					
9. Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim					
10. Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm					
11. Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim					
12. Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur					
13. Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım					
14. Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım					
15. Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur					
16. Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem					
17. Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum					
18. Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım					
19. Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim					

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Enver EKİNCİ

Doğum Yeri, Yılı : Konya/Akşehir, 1984

Medeni Durumu : Evli

İş Adresi : Yenişehir Anadolu Lisesi/ SİVAS

ÖĞRENİM DURUMU

İlköğretim: Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu / Akşehir

Merkez Orta Okulu/ Akşehir

Lise: Selçuklu Lisesi/ Akşehir

Üniversite: Pamukkale Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Bölümü

İŞ DURUMU

2007-2008 : Gököy Lisesi, Gököy / Ordu

2008- : Yenişehir Anadolu Lisesi / Sivas