

**T.C.**

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE OKULA İLİŞKİN  
TUTUM İLE ÖĞRENMEYE DÖNÜK TUTUM  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İnci YILDIRIM**

**İstanbul**

**Haziran-2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE OKULA İLİŞKİN TUTUM  
İLE ÖĞRENMEYE DÖNÜK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İnci YILDIRIM**

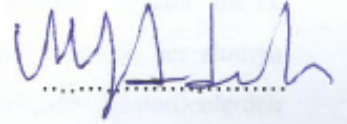
**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU**

**İstanbul**  
**Haziran-2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

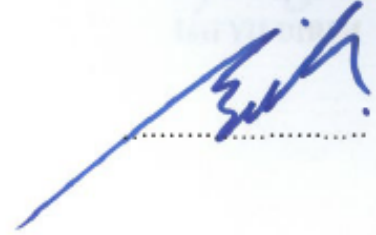
Danışman Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU



Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE



Üye Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin Tutum ile Öğrenmeye dönük Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

  
İnci YILDIRIM

## **ÖNSÖZ**

Araştırmamda her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU'ya, yüksek lisans eğitim hayatımda ders dönemimde eğitimime katkıda bulunan değerli hocalarıma, maddi ve manevi bana hiçbir desteğini esirgemeyen sevgili eşim Cem YILDIRIM'a, aileme ve değerli arkadaşlarım Serap BOZAN, Ayşenur BAĞMEN, Meryem FETA ve Özden YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İnci YILDIRIM**

**İstanbul, 2019**

**ÖZET**

**AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE OKULA İLİŞKİN TUTUM  
İLE ÖĞRENMEYE DÖNÜK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

İnci YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

Haziran 2019, 121 Sayfa

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan birisi de Akademik kontrol Odağıdır ve Akademik kontrol Odağı, insanların akademik çalışmalarındaki sınav hazırlığı, ödev yapma, proje hazırlama ve hazırladıkları projeyi sunma gibi görev ve sorumluluklarını nasıl algıladıklarına bağlı olarak okula ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde rol oynamaktadır.

Araştırmanın amacı Akademik kontrol Odağının tahmin edilmesinde okul ve öğrenmeye dönük tutum arasındaki etkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2017–2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde eğitim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017–2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde eğitim gören 350 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada kişisel bilgi formu, okula ilişkin tutum ölçeği, öğrenmeye dönük tutum ölçeği ve Akademik kontrol odağı ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerde okula karşı güven, sevgi, değer ve uyum hep birlikte yer aldığında öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında da artış görülmektedir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre içsel kontrol odağında anlamlı bir fark bulunmuştur. İçsel kontrol odağı erkeklerde kızlara göre daha yüksektir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dışsal kontrol odağında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile içsel kontrol odakları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İçsel kontrol en yüksek annesi yüksek lisans/doktora mezunu olanlarda iken en düşük annesi okuryazar olanlardadır. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile dışsal kontrol alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile içsel

kontrol alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İçsel kontrol odağı, anne babasının ilgisiz davrandığını düşünen öğrencilerde yüksek iken en düşük anne babasının otoriter davrandığını düşünen öğrencilerdedir. Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarıyla dışsal kontrol alt ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı rapor edilmiştir. Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum alt ölçeği olan güven, sevgi, değer ve uyum arasında anlamlı ilişkiler göstermektedir. Uyum ve güven düzeylerinin Akademik kontrol odağı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik kontrol odağı uyum düzeyleri daha çok etkilenmektedir. İçsel kontrol ile öğrenmeye ilişkin tutum pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel kontrol artarken öğrenmeye ilişkin tutum artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik kontrol Odağı, öğrenmeye dönük tutum, okula ilişkin tutum.

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC CONTROL FOCUS AND SCHOOL ATTITUDE**

İnci YILDIRIM

Master Thesis, Psychological Counseling and Guidance

Supervisor: Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

June, 2019 121 Pages

There are many factors affecting students' school success. One of them is the Academic Focal Point and the Academic Focal Point plays a role in the attitudes of people towards school and learning depending on how they perceive their duties and responsibilities such as exam preparation in their academic studies, doing homework, preparing projects and presenting the project they prepare.

The aim of the study was to investigate the effect between school and attitude towards learning in predicting the focus of academic control. The population of the study consists of high school students studying in Küçükçekmece District of İstanbul in 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 350 high school students studying in Küçükçekmece District of Istanbul Province in the 2017-2018 academic year.

Personal information form, school attitude scale, learning attitude scale and academic locus of control scale were used in the study.

According to the findings; When students 'trust, love, value and harmony take place together, there is also an increase in students' attitudes towards school. A significant difference was found in the internal locus of control according to the gender of high school students. Internal locus of control is higher in boys than in girls. There was no significant difference in the external locus of control according to the gender of high school students. There was a significant difference between high school students' mother education level and internal control focus. The highest mothers with internal control were those with a master's / doctorate degree while the lowest mothers with literacy. It was observed that there was no significant difference between the mother education level of the high school students and the external control subscale. There was a significant difference between high school students' parental attitudes and internal control subscales. Internal locus of control is high in students who think that



their parents behave irrelevant, while the lowest is in students who think that their parents are authoritarian. When the relationship between parental attitudes and external control subscale of high school students was examined, no significant difference was reported. It shows significant relationships between academic locus of control and school attitude subscale: trust, love, value and harmony. It was concluded that compliance and confidence levels are an important predictor of academic control. Academic control locus adaptation levels are more affected. There was a positive correlation between internal control and learning attitude. As internal control increases, attitude towards learning increases.

**Key Words:** Academic locus of control, attitude towards learning, attitude towards school.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ .....	xii

<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>7</b>
<b>İLGİLİ ALAN YAZIN .....</b>	<b>7</b>
2.1. Akademik kontrol odağı.....	7
2.1.2. Akademik kontrol odağı ve Kuramsal Yaklaşımlar .....	11
2.1.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram .....	11
2.1.2.2. Bilişsel Kuram .....	12
2.1.2.3. Duyuşsal Kuram .....	13
2.1.2.4. Davranışsal Kuram .....	13
2.2. Okula ilişkin Tutum .....	14
2.3. Öğrenmeye dönük Tutum .....	17
2.4. Akademik kontrol odağı, Okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük Tutum Arasındaki İlişki İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	21
2.4.1. Akademik kontrol odağı İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	21

2.4.2. Okula ilişkin Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
2.4.3. Öğrenmeye dönük Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	26
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>28</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>28</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Evren ve Örneklem.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.3.2. Okula ilişkin Tutum Ölçeği.....	29
3.3.3. Öğrenmeye dönük Tutum Ölçeği.....	30
3.3.4. Akademik kontrol odağı Ölçeği.....	31
3.4. Verilerin Analizi.....	32
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>33</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>33</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>73</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>73</b>
5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma.....	73
5.2. Öneriler.....	84
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	84
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler.....	85
5.2.3. Ebeveynlere Öneriler.....	86
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>87</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>102</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>109</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	29
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Lise öğrencilerinin Ekonomik Gelire Göre Dağılımı .....	29
Tablo 4.1. Okula İlişkin Tutum, Öğrenmeye Dönük Tutum ve Akademik Kontrol odağı Ölçeklerinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler .....	33
Tablo 4.2. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyete göre “Mann Whitney U” Analiz Sonuçları .....	34
Tablo 4.3. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumuna göre “Kruskal Wallis H” Analizleri .....	35
Tablo 4.4. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları .....	35
Tablo 4.5. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları .....	37
Tablo 4.6. Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları .....	39
Tablo 4.7. Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyetlere göre “Mann Whitney U” Analiz Sonuçları .....	40
Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Aile Ekonomik Gelirine göre “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları .....	44
Tablo 4.10. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının .....	48
Tablo 4.11. Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları .....	52
Tablo 4.12. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analizleri .....	55
Tablo 4.13. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyetlerine göre “Mann Whitney U” Analizi Sonuçları .....	57
Tablo 4.14. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Aile Ekonomik Gelirine göre “Kruskal Wallis H” Analizi Sonuçları .....	58
Tablo 4.15. Lise öğrencilerinin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analizleri .....	60
Tablo 4.16. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analizi Sonuçları .....	63
Tablo 4.17. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analizleri .....	65
Tablo 4.18. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı alt Ölçekleri ile Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Düzeylerinin Arasındaki İlişki .....	68
Tablo 4.19. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri ile Öğrenmeye dönük Tutum Alt Ölçekleri Düzeylerinin Arasındaki İlişki .....	70

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AKOÖ** : Akademik kontrol odağı Ölçeği  
**ADÖ** : Aile Değerlendirme Ölçeği  
**RİDKOÖ** : Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

## EKLER LİSTESİ

- EK-1** : Valilik Onayı
- EK-2** : Bilgilendirilmiş Onam Formu
- EK-3** : Kişisel Bilgi Formu
- EK-4** : Akademik Kontrol odağı Ölçeği
- EK-5** : Okula Dönük Tutum Ölçeği
- EK-6** : Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1 Problem

Öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumu okul başarılarını etkileyebilmektedir. Bundan dolayı öğrenciler olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarında öğrenmeye ve okula ilişkin tutumları da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Ancak öğrenciler Akademik kontrol odakları sayesinde sahip oldukları olumsuz bakış açılarından kurtulabilir ve okula, öğrenmeye dönük daha pozitif bir tutum içerisinde olabilir.

Akademik kontrol odağı eğitim ve psikolojiden temel alarak davranışların nedenselliğini çözmeye çalışır (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). Bu kavram ile öğrenci ve birey davranışı çalışmaları günden güne artış göstermektedir (Kelly, 2002). Akademik kontrol odağı, eğitsel faaliyetlerin boyutunu ölçmektedir. Buna rağmen akademik erteleme ile Akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Akademik kontrol odağı ve akademik erteleme ile ilgili ve akademik erteleme ile ilişkilendirilebilecek araştırmalara ulaşmaya çalışılmıştır (Albayrak, 2014).

Akademik kontrol odağı ile eğitimin ilişkili olduğu bilinmektedir. Okul, toplumlar için önemli ve olmazsa olmaz bir kurumdur. Yaşamın bütünlüğünü anlayıp anlamlandırmak için gereklidir (Krishnamurti, 1994). Bu nedenle, öğrencilerin okul başarılarının önemsenmesi gerekir (Gunter ve Jan, 1999). “Okul denilen bir yer” adlı çalışmalarında Amerikan okul ve sınıflarını resmeder. Çalışmada, okulu sıkıcı ve durağan bir yer olarak tanımlamışlardır. Tam tersine öğrenme için güzel bir çevre, yeterli çalışma ortamları, öğrencilerin olumlu davranışları, başarıları ve motivasyonları önemlidir. Öğrencilerin, hayatlarının en etkin dönemi olan çocukluk ve ergenlik dönemlerini okulda geçirdiklerini unutmamak gerekir. Hayatlarının geri kalanını şekillendirmek için gerekli olan tüm sağlam temelleri okulda atabilirler.

Okulda edinilen her türlü bilginin günlük hayatta ve okul hayatından sonra da kullanılması hayatı kolaylaştırmaktadır. Okula karşı pozitif tutum geliştirmek okul başarısını da pozitif olarak etkileyecektir.

Akademik kontrol odağı ve öğrenmeye dönük tutumun incelendiği araştırmalara bakıldığında Karagiannopoulou ve Christodoulides'in (2005) yaptığı araştırma sonucuna göre eğitsel başarıyı arttıran, üniversite giriş sınavları değil öğrenme ortamıdır. Rula'nın (2006) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlere göre yabancı dili öğrenmek için takınılan tavır öğrenme teknikleri kadar önemlidir. Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmeyle ilgili inançları, öğrenilecek konu ve öğrenme süreci için motivasyon oluşturmaktadır. Ayrıca Pierce, Stacey ve Barkatsas'ın (2007)'in matematik dersi, Bahn'ın (2007) hemşireler, Güven'in ise (2008) sosyal bilgiler dersiyle ilgili yaptıkları araştırmalarda pozitif tutumların ve derslere yönelik inançların öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıçam ve Duran (2012)'a göre başarılı bir yaşam sonrasında insanlar içsel Akademik kontrol odağını özümserken, başarısızlık gibi durumlar karşısında dışsal Akademik kontrol odağını seçmektedirler. Bu boyutta konuyla ilgili yapılan çalışmalarda eğitsel başarı ile Akademik kontrol odağı arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uguak, Habibah, Jegak ve Turiman, 2007: 120-128). Gordon (1977) içsel Akademik kontrol leri yüksek olan öğrencilerin eğitsel başarı performanslarının, içsel Akademik kontrol leri yüksek olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir (Gordon, 1977: 383-386).

Akademik kontrol odağının okula ilişkin tutumlarla arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarının eğitsel başarıyı arttırdığı düşünülmüştür. Çünkü tutum, ruhani durum ve çevresel uyumun kombinasyonudur. Pozitif tutum yalnızca mantıklı düşünceyi değil güzel yaşamı da ifade eder. Okula karşı tutumları olumlayabilmek için, okulda güzel şeyler olduğu imgesini yerleştirebilmek gerekir (Founder, 2011). Tutumlar davranışı etkileyeceği için, okul içi tavırlar da olumlu olacaktır. Böyle bir durumda farklılık gösteren tutumların davranışlar üzerinde değişikliklere sebep olabileceği böylelikle değişen davranışların



bireylerin tutumlarını değiştirebileceği ifade edilebilir. Öğrencilerin okul içi başarılarını etkileyen en önemli etkenlerden biri öğrencinin okula karşı tutumudur (Arul, 2002). Öğrencilerin okula ve öğrenmeye dönük tutumlarını etkileyen başka etkenlerden de söz edilebilir. Öğretmenler, aileler, okulun fiziki yapısı, okul idaresinin tutumu bunlardan bazılarıdır.

Öğrenme insanların yapamadığı iş vb. olguları belirli etkinlikler sonrasında yapabilme kapasitesine ulaşması olarak açıklanabilmektedir. Öncül (2000), öğrenme davranışını insan için önemli bir olay olarak değerlendirip “Tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu meydana gelen tepki ya da davranış değişmesi olayı ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreç.” olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrenme davranışının bir sonucu olduğunu kabul etmekte ve öğrenmenin kişiler için daha önce kendisinde olmayan yeterlilikleri kazanması şeklinde ifade etmektedir. Bireyler öğrenmenin ürünü olarak kazandığı yeterlilikler, beceriler ve tutumlarla kişisel gelişime açık bir duruma gelir ve hayatının geri kalan kısmı için pozitif tutumlar geliştirir. Bahsi geçen uyumla birlikte kişiler yaşamı boyunca duygusal, bilişsel, kültürel, eğitsel, sosyal, bireysel, psikolojik vb. alanlarda kendilerini geliştirebilmektedir. Öğrenmenin teknolojiyi, geleneksel ve kişisel değerleri, sağlığı, kültürü de arttırdığı bilinmektedir.

Bu araştırmanın amacı Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutumun arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar için sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ait kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutum arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Okula ilişkin tutum, öğrenmeye dönük tutum, Akademik kontrol odağı ve alt ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyleri nedir?

2) Akademik kontrol odağı ölçeği puanları cinsiyete, ailenin ekonomik durumuna, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Öğrenmeye dönük tutum ölçeği puanları ölçeği puanları cinsiyete, ailenin ekonomik durumuna, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

4) Okula ilişkin tutum ölçeği puanları ölçeği puanları cinsiyete, ailenin ekonomik durumuna, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Akademik kontrol odağı, öğrenmeye dönük tutum, okula ilişkin tutum arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bireylerin öğrenim hayatı boyunca üstlenmek zorunda kaldıkları akademik sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumluluktan kaçındıkları zaman bazı kaçınma davranışları oluşabilir. Bunlardan en başta geleni ise erteleme davranışlarıdır. Öğrenciler erteleme davranışları sebebi ile verilen sorumlulukları zamanında yerine getirilmez ve bazı aksamalar meydana gelir. Bu aksamalar sonucunda öğrenciler sınavlarında, ödev ve projelerinde başarısız olabilirler. Öğrencilerin erteleme davranışlarında ve Akademik kontrol odaklarında, akademik öz yeterlilik oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Akademik öz yeterlilik ile öğrencilerin okula olan bağlılığı ve devamlılığı artmakta, bunun ile birlikte kendilerine verilen sorumlukların üstesinden gelmekte daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

Akademik öz yeterlilik insanları motive edici etkisi ile amaçsız ve plansız bir şekilde öğretim hayatına devam eden öğrencilerin onların problemlerinin üstesinden gelmesine yardımcı olurken akademik başarılarını arttırmaktadır (Saticı, 2013).

İnsanlığın ilk var olduğu günden beri en önde gelen dürtülerinden birisi merak dürtüsüdür. Bu dürtü ile insanlar her zaman yeni şeyler öğrenme çabası içerisinde olmuşlardır. Bu merak ve öğrenme tutumu ile birlikte dünyanın akışını değiştirecek yeni icatlar bulunmuş ve bu sonu olmayan bir olgu haline gelmiştir. Zamanla bu merak ve öğrenme tutumu akademik olarak gelişip ilerleyemeye başlamıştır. Bu durumda akademik öz yeterliliğin ve Akademik kontrol odağının ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Literatür taraması yapıldığı zaman ülkemizde Akademik kontrol odağı ile yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırma ile Akademik kontrol odağının, okul ve öğrenmeye yönelik tutumların anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Yapılan bu araştırma sonucunda Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutum ile arasında ilişki bulunursa öğrencilerin Akademik kontrol odaklarını arttırmak amacıyla okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutumlarını geliştirecek çalışmalarda araştırmanın yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Araştırmada kullanılan ölçeklerin elde edilmeye çalışılan verileri toplamaya yeterli olduğu,
- Örnekleme oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği,
- Anket uygulanan kişilerin ölçme araçlarına samimi olarak cevap vereceği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından edinilen bilgiler kişilerin bu ölçeklere verdiği cevaplarla
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile
- İstanbul ilindeki Küçükçekmece ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

*Akademik kontrol odağı:* Bireylerin Şu an ya da gelecek zamanda yaşamayı planlamıŐ oldukları olumlu durumlar ile olumsuz durumlarını iÇsel ya da dışsal sebeplere atfetme eğilimleri Şeklinde açıklamaktadır (Rotter, 1966: 1-28).

*Okula İlişkin Tutum:* Okul ortamı, çeşitli sosyal ve ekonomik nitelikleri olan öğrencileri benzer bir toplumsal yapıda birleşmesi yönünde eğitmeye çalışarak, kendi bireysel yapılarında bulunan toplumsal ve ekonomik farklılıkları istemeyerek de olsa onaylamış olur. Bu koşullarda kişilerin okula ilişkin tutumları meydana gelmektedir (Illich, 1985:98).

* Ğrenmeye Dönük Tutum:* Tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan refleks ya da davranış değişmesi olayı, ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreç olarak açıklanmaktadır ( nc l, 2000:47).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde Akademik kontrol odağı, okula ve öğrenmeye dönük tutum kavramları açıklanmış, bu kavramlarla ilgili kuramsal araştırmalar yapılmıştır.

#### 2.1. Akademik kontrol odağı

İçinde bulunduğumuz toplumda insanlar hayatlarını merdiven basamaklarına benzetmekte ve yaşantılarını bu merdivenin basamakları olarak görmektedirler. Çıkılan her basamaktan sonra insanlar üst basamağı düşünmektedir (Livaneli, 2012). İnsanoğlu bu basamakları aşarken yaşadıkları olayların sorumluluklarını bazen üstlenirken bazen de şans, kader gibi dışsal etmenlere bağlamaktadır (Basım ve Şeşen, 2006: 159-168).

Akademik kontrol odağı, denetsel odak ile benzer yapıya sahiptir. Eğitsel denetsel odak, başarı ile eğitsel çalışmalara yönelik inanışların denetselliğini anlatmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitsel erteleme ile Akademik kontrol odağıarasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademik kontrol odağıve eğitsel erteleme ile ilgili ve eğitsel erteleme ile ilişki kurulabilecek düzeydeki araştırma sonuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır (Albayrak, 2014).

Denetsel odağı, eğitim ile psikolojiyi birlikte ele alan tutumların betimlenmesine yardım etmektedir (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). Önceki deneyimlerine bağlı olarak öğrenciler denetsel odağı uyumlarını yeni performans durumlarında kullanırlar (Stipek, 1993). Kelly'nin (2002) ifade ettiği gibi, denetsel odak kavramı ile birey tutumu ve öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri üzerindeki araştırmalar günümüzde önem kazanmaktadır.

Bireylerin karşılaştıkları olumlu veya olumsuz bir olaya karşı gösterdikleri tepkiler içsel ve dışsal denetsek odak ile tanımlanmaktadır. İçsel denetsel odağına sahip kişilerin içten gelen dürtüler ile olumlu veya olumsuz olarak dış uyarana karşı bir

tepki gösterirler. Dış denetsel odağa sahip bireylerin ise öz denetimleri dışındaki faktörler etkilidir. Bu faktörler; şans, kader, kısmet vb. gibi kavramlardır (Deryakulu, 2002).

Başarılı bir hayat sonucunda kişiler içsel Akademik kontrol odağıözümserken, başarısızlık karşısında dışsal Akademik kontrol odağıbenimsemektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Dolayısıyla konuyla alakalı yapılan çalışmalarda eğitsel başarı ile Akademik kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uguak ve ark., 2007: 120-128). Yüksek düzeyde var olan içsel Akademik kontrol odağıolan kişiler dışsal Akademik kontrol odağı olan kişilerden daha yüksek düzeyde eğitsel başarı gösterebilirler (Gordon, 1977).

Daumand Wiebe (2003) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin ilk ara sınavlarında göstermiş oldukları başarısız performansları sonucunda yaptıkları araştırma sonucu öğrencilerin yüksek düzeyde dışsal Akademik kontrol odağına sahip olduklarını belirlemiştir. Bostic'e (2010) göre, içsel denetsel odağını benimseyen öğrenciler ile dışsal denetsel odağını benimseyen öğrencilerin eğitsel başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma içsel denetsel odağına sahip öğrencilerin dışsal denetsel odağına sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir (Albayrak, 2014).

Erbaş'ın (2009) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre; eğitimde başarı düzeyi ile içsel denetsel odağı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Balkuvvar (1998), denetsel odağı ve tasa düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında fen lisesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve daha içsel denetsel odağına sahip olduklarını saptamıştır. Okuduğu okulu seçme konusunda kendi tercihlerini yaşayan öğrencilerin kendi tercihlerini yaşamayanlara göre daha fazla iç denetsel odağına sahip oldukları görülmüştür.

Carton (1999), denetsel odağının ve işin zorluk düzeyinin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için yaptığı çalışmada içsel denetsel odağına sahip öğrencilerin eğitim görevlerini, dışsal denetsel odağına sahip olan öğrencilere göre

daha erken tamamladıkları ve içsel denetsel odak düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dışsal denetsel odaklı öğrencilere göre erteleme eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Carton, 1999: 437-442). Bulguların sonucunda, denetsel odağının erteleme eğiliminin bilişsel bileşenlerinden biri olabileceğini söyleyebiliriz. Yaşar (2006), 16-18 yaş aralığındaki öğrencilerin denetsel odakları ile bazı bireysel özelliklerini karşılaştırdığı araştırmasına göre, denetsel odağı ile kişilik özelliği olarak “başarma”, “özgüven”, “başatlık”, “yaratıcılık” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yağcı (1999), öğrenimine devam eden kişilerin denetsel odağı ve güdülenme düzeyleri ile ÖSS sonuçlarındaki başarı durumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularına bakıldığında; içsel güdülenme ve içsel denetsel odaklı olma ile eğitsel başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Derin (2006) de kendini başarılı algılayan öğrencilerin iç denetsel odaklı olduklarını ve eğitsel başarılarının daha güçlü olduğunu bulmuştur.

Golzar (2006), iç denetime sahip öğrencilerin sorumluluklarını üstlenmede ve eğitsel başarı konusunda daha olumlu yönde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şengüder (2006), dışsal denetsel odaklı kişilerin ruhani yönden sorunlar yaşadığını ve eğitsel olarak daha düşük performansa sahip olduklarını belirlemiştir.

Literatür üzerine yapılan çalışmalar yapıldığında öğrencilerin başarılı veya başarısız olduğu durumlarda seçtikleri denetsel odağa göre daha özel bir kavram olan Akademik kontrol odağının üzerine çalışmalar yapılmasının önem taşıdığı anlaşılmıştır. Araştırmalarda eğitsel erteleme ile Akademik kontrol odağı arasında birebir yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır. Daha çok Akademik kontrol odağı ve eğitsel başarı ve sorumluluk alma konuları üzerinde çalışmalar bulunmaktadır. Denetsel odağı ile eğitsel erteleme çalışmaları incelendiğinde aralarında anlamlandırılmış bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden kuramsal alt yapıya katkı sağlamak ve Akademik kontrol odağının eğitsel erteleme üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasının alanda önemli bir katkısının olacağı düşüncesi ile Akademik kontrol odağı çalışmanın bir diğer değişkeni olmuştur (Albayrak, 2014).

İnsanlar, sosyal gelişim dönemleri içerisinde çocuk yaşlardan beri yapmış oldukları davranışların hangi sonuçlara neden olacağını ve bu sonucun hangi davranışlarından ötürü ortaya çıktığını tahmin edebilme yetisine ve bununla ilgili tutarlılığı yüksek beklentilere sahiptirler (Kaval, 2001). Bu durumdan yola çıkarak diyebiliriz ki; sosyal öğrenme kuramı ile beraber ortaya çıkan Rotter'in tanımlamış olduğu "kontrol odağı" (Dağ, 2002: 77-90) ve Bandura'nın tanımlamış olduğu "yeterlilik" kavramları bireylerin genel hale gelmiş beklentileri şeklinde aktarılmaktadır (Yeşilyaprak, 2004). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, Akademik kontrol odağına olan inanç kişilerin başarı koşullanma beklentileri olarak tanımlanmaktadır. Başarı koşullanma beklentileri de kişilerin yaşamları ve yaşamlarından elde ettikleri ödül, tecrübe gibi etkenlerden etkilenmektedir. Oluşan bu beklentiler bireylerin şans, kader gibi kendi ellerinde olmayan dışsal faktörlere de bağlanacağı gibi, kendilerinin yapmış oldukları davranışların sonucuna yani iç faktörlere de bağlanabilir (Solmuş, 2004). Strauser, Ketz ve Keim (2002: 20-26)'a göre kontrol odağı, bireylerin yaşamış olduğu olayları ne şekilde kontrol altına aldığına ilişkin olan inancıdır.

Literatürler incelendiği zaman Akademik kontrol odağı terimi ile ilk defa Rotter'in (1954) ortaya koymuş olduğu sosyal öğrenme kuramında karşılaşılmaktadır. Rotter (1966) Kontrol odağını bireylerin şuan veya gelecek zamanda yaşayabilecekleri olumlu veya olumsuz durumlarını içsel ve dışsal sebeplere atfetme eğilimleri şeklinde açıklamaktadır. Kişiler başarılarının kaynağı olarak içsel Akademik kontrol odağını özümserken, yaşamış oldukları başarısızlıklar karşısında dışsal Akademik kontrol odağını etkin görmektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Yapılmış olan araştırmaların incelenmesi sonucunda, Akademik kontrol odağı ile akademik başarı arasında pozitif seviyede bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Uguak ve ark., 2007).

Özer (2005)'e göre üniversite yaşamlarında öğrencilerin yerine getirmekle yükümlü oldukları görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. En önemli sorumluluklarından biri de akademik görevlerini zamanında yerine getirip, istenilen seviyede başarı göstermeleridir. Fakat öğrencilerin yaşamış oldukları en büyük sorunlardan biri de bu akademik çalışmalarda erteleme davranışları göstermeleridir. Erteleme



davranışlarının bir türü olan akademik erteleme davranışı, akademik odaklı görev ve sorumlulukların geciktirilmesini açıklamaktadır. Örneğin, Senecal ve arkadaşları (1995) akademik erteleme davranışını, kişilerin akademik görevlerini yapması gereken zamanda yapmamasına bağlı olarak, stres seviyelerini yüksek seviyede yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlayamama ve görevi erteleme davranışı olarak tanımlamaktadır. Solomon ve arkadaşları (1984), akademik erteleme davranışını, ödev hazırlama, sınavlara hazırlık ve okul ile ilgili idari işler gibi akademik sorumlulukların bazı nedenlerle ertelenmesi şeklinde ifade etmektedir. Bundan yola çıkarak bireylerin akademik erteleme davranışını sergiledikleri zamanlarda stresli süreçler yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu davranışların sonucunda oluşan sonuçlardan negatif yönde etkilenen öğrenciler dönem içerisindeki derslerinde başarısızlık sergileyebilmekte ve öğrenim sürelerini uzatabilmekte; bazı öğrenciler ise öğrenim gördükleri okullarından uzaklaşmak zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle akademik erteleme davranışının sonucunda ortaya çıkan kısa süreli gelen rahatlama duygusu uzun vadede yerini kaygı yaratan durumlara bırakabilmektedir. Bu kaygının dışında, akademik erteleme davranışı sergileyen öğrenciler yaşanan süre zarfında stres, başarısızlık hissi, düşük öz-yeterlilik algısı, suçluluk duygusu gibi bazı psikolojik problemler oluşturabilecek olumsuz duyguları da bir arada yaşayabilmektedirler.

## **2.1.2. Akademik kontrol odağı ve Kuramsal Yaklaşımlar**

### **2.1.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram**

Akademik kontrol odağı ilk kez Bandura tarafından ortaya koyulan sosyal bilişsel kurama ait bir kavram olarak bilinmektedir (Bandura, 1977: 191-195). Dollard ve Miller 1941 senesinde ‘‘Sosyal Öğrenme ve Taklit’’ isimli çalışma yapmıştır ve Bandura bu çalışmadan etkilenerek Sosyal Bilişsel Kuramı ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2010). Bandura’nın bireyin aktivitelerini, kişisel davranış biçimlerini ve çevresi ile olan etkileşimini ele aldığı bu kuram, akademik öz-yeterliğin öğrenme ve başarı ile ilişkisini açıklamaktadır.

Sosyal Bilişsel kuramın temeli, insanların çevresini ve başkalarını gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenebileceği yönündedir (Schunk, 2009). Gözlem yoluyla öğrenme teorisi, içerik olarak hem davranışçı öğrenme teorisinin kavramlarını hem de bilişsel kuramcılarının üzerinde durmuş oldukları zihinsel süreçlere önem vermektedir (Akbaba, 2006). Gözlemleyerek öğrenme teorisi sayesinde kişisel yaşantılar olmadan yeni yeni davranışlar edinilir ve kurallar öğrenilir (Özbay, 2002). Bu doğrultuda gözlemleyerek öğrenme serüveninin, taklit etme sürecinden çok bireyin gözlemlediği kişileri ve eylemleri bilişsel olarak takip yoluyla meydana geldiği ifade edilebilir (Erden ve Akman, 2005). Başka bir deyişle Bandura, kişilerin uyarıcılara karşı edilgen yapıda olduğunu reddetmekte; ona göre bireyler düşünme ve simgesel işleme yoluyla uyarıcılara karşı aktif bir şekilde tutum içine girdiklerini ifade etmektedir (Burger, 2006).

Bandura 20. yüzyılın ikinci yarısında taklit etme yoluyla öğrenmeyle öğrenme konusundaki fikirlerini biçimlendirmiş kişilerin içinde bulunulan çevrenin yaratıcıları olduğunu ve aynı zamanda da çevrelerinin ortaya çıkardığı bir ürün olduğunu belirtmiştir (Bandura, 2001: 1-26). Bandura kişilerin ortaya çıkardığı davranışların yalnızca çevre faktörünün etkisiyle oluşmadığını ve bu fikirlerin bireylerin davranışlarının belirlenmesi açısından çevresel faktörlerin de etkide bulunmasına katkı sağladığını savunmaktadır (Stipek, 2002). Öğrenme becerisi aslında bireylerin gözlemledikleri kişi ve kişilere ait eylemleri bilişsel açıdan izlemesiyle oluşmaktadır (Erden ve Akman, 2005). Ayrıca Bandura insanların simgesel işleyiş ve düşünme ile dış uyaranlara yönelik aktif bir tavır da sergilediklerini ifade etmektedir (Burger, 2006).

#### **2.1.2.2. Bilişsel Kuram**

Bir şeyleri erteleme döngüsünü başlatan esas kaynak kişinin düşünme şeklidir. Bu sebeple ertelemeye düşüncenin gidişatının nasıl işlediğini öğrenmek önemli noktalardan biri olarak görülmektedir. Gerçekçi düşünce stillerini benimsemek bu durumla baş etmede ilk basamak olarak düşünülebilir (Knaus, 2010).

Erteleme davranışı sergileyen bireyler bilişsel açıdan değerlendirmeye alındığında, bireylerin aklından sıklıkla ‘‘daha sonra yaparım’’ veya ‘‘hala vaktim var’’ gibi düşünceler geçmektedir

Bu düşüncelerde ‘‘sonra illüzyonu (later illusion)’’ olduğu görülmektedir. Bu düşünce; bireylerin yapması gereken görevlere anında başlayamamasına neden olmaktadır (Knaus, 2010).

### **2.1.2.3. Duyuşsal Kuram**

Erteleme davranışı gösteren kişilerde oluşan olumsuz duygulanıma vurgu yapan yaklaşıma duyuşsal yaklaşım denmektedir. Bu yaklaşımda, bireyler yapılması gereken görevlere başlayamamanın yaratmış olduğu huzursuzluk hissiden kurtulmak amacı ile bu görevleri ertelerler. Ertelenmiş olan bu görev yok olmadığından dolayı bu huzursuzluk hissi yerini memnuniyetsizliğe ve strese bırakabilir (Knaus, 2010).

Başka bir deyişle duyuşsal yaklaşıma göre erteleme davranışı, yapılacak olan eyleme karşı üstesinden gelinemeyeceği düşüncesi ve bu duruma karşı verilmiş olan bir tepkidir. Sonuç olarak görev, bireylerde memnuniyetsizlik ve kaygılı bir süreç yaratır. Oluşan bu kaygıdan kaçınmak için bireyler görevi daha fazla ertelerler (Knaus, 2010). Bu yaklaşıma göre, erteleme davranışı sergileyen bireyler göreve başlamadan önce duygusal açıdan koşulların sağlanmasını beklerler. Yeterli düzeyde istekli olmaları gerektiğine de inanmaktadırlar. Oysa göreve başlamak için herhangi bir ilhamın gelmesini bekledikçe, gelme olasılığında artış görülmeyecektir. Aksine bu sorumluluklar yapılmaya başlandığı takdirde, istek ve tatmin olma duygusu da kendiliğinden gelecektir. Bu sebeple, duygusal koşulların sağlanması durumunda harekete geçmek anlamlı olacaktır (Knaus, 2010).

### **2.1.2.4. Davranışsal Kuram**

Erteleme döngüsü bireylerin kendileri için aslında şu an yapabilecekleri şeyleri daha sonraki zaman dilimlerinde uygulamak için davranışsal nedenler üretmesi ile ortaya çıkar. Örneğin ‘‘Bu konuyu tamamlamak için nereden başlanacağını bilmiyorum.’’ gibi düşüncelerle harekete geçip, yapılması gereken işi daha sonraya ertelenmiş

olurlar. Böylece görevi tamamlamak açısından herhangi bir girişim başlatılmamış olur (Knaus, 2010). Davranış bilimcilerine göre erteleme davranışı, bireylerin kaçınma davranışı sergileyerek kısa süreli hazlar sağlayabildiğini öğrenerek geliştirmiş oldukları bir davranış biçimidir (McCown ve Johnson 1991: 94-98).

Davranışsal yaklaşım erteleme davranışında harekete geçme (göreve başlama) ya da harekete geçmeme arasındaki karar verme sürecindeki ince çizgiye vurgu yapmaktadır. Bu karar, bireylerin yapması gereken görevi yapıp yapmaması konusunda belirleyici en önemli etmendir. Çeşitli nedenlerle çalışmayı ertelemek için bahaneler üreten bireylerin verecekleri karar da muhtemelen görevleri erteleme doğrultusunda olacaktır. Davranışsal yaklaşıma göre, bireylerin bu durumla karşı karşıya kalmamaları için en iyi strateji “şimdi başla.” stratejisidir. Bu şekilde bireyler, isteklilik evresinden çıkıp yapılması gereken işin davranışsal kısmını tamamlamak açısından gerekli adımı atmış olurlar (Knaus, 2010).

## **2.2. Okula ilişkin Tutum**

Okul, kişilerin yaşamlarının sürekliliğini devam ettirmek ve rahatlatmak adına eğitim alabileceği, toplum için faydası olan bir kurumdur (Krishnamurti, 1994). Bunun için de, kişilerin akademik başarıları oldukça önemli bir yere sahiptir. Gunter ve Jan (1999) “Okul denilen bir yer” adını verdikleri araştırmalarında Amerika’ya has kurumların sınıf ortamlarını açıklar. Bu ortamı iç karartıcı ve güzellik barındırmayan bir ortam olarak betimler. Fakat öğrenmenin gerçekleşmesi için güzel bir ortam ve çevre faktörü kişilerin güdülenmesi ve olumlu tutumlar oluşturması ile alakalı olan bir durumdur. Öğrenciler yaşamlarının çoğu döneminde okulda bulunurlar. Bu ortamda kazandıkları tecrübeleri ile hayatlarını kolay bir şekilde idare etmenin zeminini oluştururlar. Okul ortamında elde edilen tecrübelerin yaşamın diğer zamanlarında da kullanılması, kişilere yaşamlarını rahatlatmaları açısından bir kazanç sağlar. Çocuk ve ergenlerin okul ortamında başarılı düzeyde olmaları okullarına yönelik olumlu bir bakış açısı oluşturmalarını da etkilemektedir. Çünkü bakış açısı, psikolojik halimiz ve etrafımızı nasıl algıladığımıza göre oluşmaktadır. Olumlu bakış açısı yalnızca fikirleri değil keyifli olmamız için olumlu hisleri de

belirtir (Founder, 2011). Davranışlar ve tutumlar arasında bir bağlantı bulunduğu düşüncesi esas alınarak bakıldığında, davranışların tutumları, tutumlarında davranışları etkisi altına alacağı fikri meydana gelmektedir (Arul, 2002). Farklılaşan düşüncelerin davranışlarda da farklılık oluşturabileceği veya farklılaşan davranışların tutumlarda değişiklik meydana getirebileceği ifade edilebilir. Yani öğrencilerin okul motivasyonlarını etkileyen en belirgin etmenlerden birinin okulla alakalı düşünceler olduğu söylenebilmektedir (Arul, 2002). Okulla ilgili düşüncelere etki eden pek çok etmen bulunur. Bunlardan bazıları, okulun yapısal özellikleri, idarenin davranış şekli, eğitimciler ve ebeveynlerdir.

Illich (1985), akademik yetersizliğin sebebi olarak olumsuz öğrenci davranışlarını işaret etmiştir. Olumsuz öğrenci davranışlarının sebebi olarak da okul ortamının öğrenciler arasında toplumsal bir bütünlük oluşturması olduğunu söylemiştir. Okul ortamı, çeşitli sosyal ve ekonomik nitelikleri olan öğrencileri benzer bir toplumsal yapıda birleşmesi yönünde eğitmeye çalışarak, kendi bireysel yapılarında bulunan toplumsal ve ekonomik farklılıkları istemeyerek de olsa onaylamış olur. Bu koşullarda, aslında yapılması gereken; benzer sosyal özellikler var etmek yerine, var olan çeşitliliklerin sebebini araştırarak ve çözümleyerek, çeşitlilikleri benimsemek olmalıdır (Illich, 1985). Krishnamurti (1994), “çocukluğunu hatırlamayan ve çocuklara karşı olumlu hisleri olmayan kişilerin çocuklara karşı iyi bir eğitimci olamayacaklarını ifade eder. Kişilerin akademik başarılarını belirleyen durum okul ortamına yönelik yargılardır. Çünkü olumlu yargılar akademik başarıya zemin hazırlarlar. Okul hayatının ilk senelerinde çocukların okula keyifle gidiyor olmaları, okul ortamıyla kaynaşmaları oldukça önemli bir durumdur. Çocuk tüm bunları gerçekleştirebildiğinde okul başarısında da yükselme olacaktır (Glasser, 2000). Okulların eğitim hayatına başladıkları gün öğrenciler için büyük önem arz etmektedir. İstekle gelen öğrencilerin motivasyonlarının kırılmaması için öğretmenlerin huzurlu ve yeterli bir sınıf ortamı meydana getirmeleri gereklidir. Bundan dolayı da öğretmenlerin bu ilkelere önem vermeleri gerekmektedir (Kelly, 2011):

- İlk günden son güne kadar derse hazırlıklı şekilde gelinmelidir zira öğretmenler derse hazır olarak gelirse öğrencilerinin öğrenme güdülerinin artmasında önemli rol oynar.
- Mutlu olunmasa dahi öğrenciler okulda ve sınıfta mutlu olsun diye sınıfta gülümsenmelidir.
- Öğrencilerin sınıf içindeki tutumlarından şikâyet edilmemeli, misafirperver davranılmalıdır.
- Birinci günden başlayarak sınıfta neler öğrenileceği konusundaki beklentiler öğrencilere anlatılmalıdır.
- Öğrenci isimleri olabildiğince çabuk öğrenilmelidir.
- Tüm öğrencilerin sınıfın güvenli bir yer olduğunu hissetmeleri sağlanmalıdır.

Eğitim öğretim hayatı boyunca, çocuğun okul yaşamında öğrendiği pozitif tecrübeler, kişinin gerçek hayatta başarılı bir yaşam sürmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı öğrencinin okula karşı pozitif tutumların oluşması için öğretmene düşen bazı sorumluluklar vardır (Mountrose, 2011):

- Çocuk okulda neyi seviyorsa ona empoze olunmalıdır.
- Çocuğun okul hakkında söylemlerini dikkatlice dinlemek gerekmektedir.
- Çocuğun, okula karşı negatif tutumuyla değil pozitif tutumları ile ilgilenilmelidir.
- Okulun önemi üzerine çocuklarla beyin fırtınası yapılmalıdır.
- Çocuğun, okul hakkında pozitif tutumlar geliştirmesine yardımcı olunmalıdır.
- Okulda çocukların kullanabileceği kaynaklar seçilmelidir.
- Okulda edinilen pozitif tecrübeler öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Okuldaki öğrenci faaliyetleri için plan yapmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Okuldaki performansları ne olursa olsun çocuklar kutlanmalıdır.

"Eğitimciler, mesleki bir görev olarak ve kişisel becerilerinin etkisiyle öğrencilerinin sevgisini kazanmak için gereken özveride bulunuyorsa, öğrencilerin okula karşı sevgi beslemelerine yardımcı olabilirler mi?" sorusunun yanıtı; eğer eğitimle alakalı

program ve listeler, gerekli ekipman ve donanım varsa evettir. Ama okulda uygulanmakta olan bu program ve listeler öğrencilerin düzeyinde değilse, okul binasıyla alakalı alt yapı yahut ders ile alakadar ekipman ve donanım yeterli değilse, öğrenciye yönelik elverişli bir eğitim ve öğretim bağlamı mevcut değilse bu öğrencilerin okula karşı sevgi ve yakınlık duymaları beklenmemeli. Diğer bir taraftan da okul-aile birliği yönüyle de herhangi bir problem teşkil etmeyen, anne-babaların okul tarafından bilgi verildiği, okul faaliyetlerinden haberdar olduğu, öğrencilerin okulda gerçekleşen eğitimlere farkındalık çerçevesinde bilinçle hareket ederek destek verdikleri düşünülürse ve öğrenciler tüm bu imkanlara rağmen yine de başarı elde edemiyorlarsa bu öğrencilerin okula karşı olan tutumlarının araştırılması gerekmektedir. Bu ortamda öğrencilerde ki okul başarısıyla okulla alakalı tutumları arasında mühim ve anlamlı bir bağ bulunduğu belirtilebilir.

### **2.3. Öğrenmeye dönük Tutum**

İlin ve Segal (2009) “İnsan Nasıl İnsan Oldu” isimli eserinde insan denen varlığın ormanların oluşumundan, denizlerin birleştirilmesinden, çölleri sulamaya kadar varan doğal yaşamı istediğince şekillendirme ve yönlendirme gücüyle gezegenimizin sahibi denilebileceğini anlatmıştır. İnsanoğlu yaradılış itibariyle öğrenme yetisiyle donatılmıştır ve deneyimlerinden edindiği yetenek, bilgi ve tutumlar aracılığıyla doğadaki değişimleri sağlamaktadır. Bilgili kişiler bu sayede evreni olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedirler. Öğrenmek özel alanda bireyin, genel alandaysa evrenin alın yazısında değişim yaratabilecek en önemli etkidir. İnsanlar öğrenme isteği ve öğrenmeye açık bir zihinle dünyaya gelirler. İnsanlar doğdukları andan itibaren bir takım refleksler ile donanmış ve bunlar aracılığıyla da temelde ihtiyaç duyduğu beslenme hariç hiçbir şey yapamayacak konumdayken ve nerdeyse ölümle burun buruna iken inanılmaz bir şekilde ilerleme kaydetmişlerdir. Kişiler doğal hayatla etkileşimli olmaları sebebiyle, fare görünce iğrenmeyi, yılanla karşılaşınca korku ve panik duygularını hissetmeyi, yemek yapabilmeyi, hesap yapabilmeyi, masal yazabilmeyi, gülmek ve ağlamak tarzı eylemleri öğrenmişlerdir. Öğrenmek kavramını irdeleyecek olursak insanların daha önceden yapamadıkları bir iş, oluş,

hareket, bilgi, olgu, olay, durum, faaliyet, düşünce kısaca bu her ne olursa olsun önceden yapamadığı bir şeyi yapabilmesidir. Öncül (2000) öğrenmeyi başta tutum şeklinde ilişkilendirerek “Tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan refleks ya da davranış değişmesi olayı, ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreç” olarak tanımlamıştır. Bunun yanında öğrenme kavramını bir netice şeklinde düşünebileceğimizi belirtmiş; bireyin o zamana kadar öğrenmediği bilgi ya da yapamadığı eylem konusunda yeterli duruma gelmesi, yeterlilik sağlaması olarak açıklamıştır.

Öğrenmenin meyvesi olarak verdiği bu yeterlilik kavramı, kazandırdığı yetkinlik davranış ve tutumlar aracılığıyla insanların kendilerini maksimuma çıkararak, toplumsal alandaki uyumu yakalamasıdır. Belirtilen bu uyum ya da oryantasyon durumu zihinsel, kültürel, bireysel, eğitsel, kültürle alakadar yahut ruhani boyutları da içene almaktadır. Öğrenme; bireyin içinde yaşadığı toplum değerlerini, teknolojiyi, başarı kavramını ve onunla alakalı olguları yorumlarken, değerlendirirken bunları doğru bir şekilde yapabilme yetisini ifade eder. Washburne (2006) ise öğrenmeyi kişilerin karşı karşıya kaldığı problemlerle, henüz yeni bile olsa, var olan deneyimlerinden yararlanarak, en iyi şekilde çözebilme yetisi olarak söylemektedir. Bireyler hayat gayelerinden, problemlerle baş edebilme arzularından, karşı karşıya kaldıkları engellemelerden ve başarıma isteğinden böyle bir güdü sağlamalıdır.

Öğrencilere ait yargıların yapıp ettiklerine olan etkisini araştıran çeşitli bazı çalışmalar vardır. Sade, He ve Kira'nın (2007) çevrimiçi öğrenim konusu hakkında, Stacey, Pierce ve Barkatsas'ın (2007) ise matematik öğrenme ile teknoloji hakkındaki çalışmaları, öğrencilerin tutumlarının araştırılması sonucunda öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenmeye dönük his, alaka, idealarının, gösterdikleri veya göstermedikleri eylemler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pozitif tutumlar öğrencilerde derslere yönelik pozitif eylemler gösterme, işe bağlanma ve işi öğrenme amacıyla daha çok emek harcamalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte pozitif tutumlara sahip olan öğrencilerin, günlük hayatta faydalı



olan bilgi ve becerileri öğrenmeye ve sorun çözmeye çaba sarf harcadıkları görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin derse karşı olan pozitif tutumlarının öğrencileri; duygusal, davranışsal ve psikomotor açıdan dersin gereklerini yerine getirmeye hazır hale getirdiği söylenebilir (Tsai ve Kuo, 2008; Marzano ve Pickering, 1997; Scheiter ve Gerjets, 2007; Yang ile Lau, 2003; Merisuo-Storm, 2007; Sparrt, 1999; Yudko, Hirakawa ve Chi, 2007).

Bazı çalışmalar, öğrenmeye yönelik yaklaşımların eğitim başarısına olan katkısını incelemektedirler. Örnek olarak Karagiannopoulou ve Christodoulides'in (2005) çalışması gösterilebilir. Bu çalışmada üniversite kazanmak için gerekli olan sınavlardan daha çok, ders yapılan mekâna yönelik alguların eğitim başarısında etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırma sonucunda ise öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, ana dil haricinde farklı bir dil öğrenme aşamasında farklı dil öğrenmeye dönük yaklaşımların ve kaygıların, dil öğretme sürecinde yararlanılan metot ve tarzlar kadar ciddiye alınması gerektiği üzerinde fikir birliğine varılmıştır (Rula, 2006: 80-96). Öğretmenlerin görüşleri alınarak varılan kimi sonuçlar göstermektedir ki, öğrenme sürecine dönük yaklaşımlar, kazanılacak bilgi ve beceriler için kişileri güdülemektedir. Aynı zamanda Bahn'ın (2007) hemşireler ile, Güven'in (2008) sosyal bilgiler, Pierce, Stacey ve Barkatsas'ın (2007) yaptıkları çalışmasında matematik dersinde olumlu inanışların öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği gözlemlenmiştir. Perkins ve arkadaşlarının (2005) 750 öğrenciyle yapmış oldukları çalışmada ise öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ölçülmüş ve derse karşı olumlu düşünceler besleyen öğrencilerin öğrenme amaçlarını daha hızlı ve daha yüksek seviyede gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Edinilen verilere göre, derse yönelik tutumlar öğrenme sürecinde temel değişkenleri oluşturmaktadır. Tutumlar ve bilgi düzeyi arasında da olumlu bir ilişki olduğu bilinmektedir (Prokop, Leskova, Kubiak ve Diran, 2007: 895-907). Olumlu algı ve düşünceler eğitsel başarıyı yükseltmektedir. Yani öğrenmeye dönük tutum ne kadar olumlu olursa ders başarısı da o derece

yüksek olacaktır. Liaw, Huang ve Chen'e göre (2007) olumlu düşünceler, öz yeterlilik, işlevsellik, beğenilirlik ve buna benzer hoş duygulardan meydana gelir.

Merisuo ve Storm'un (2007) yaptığı çalışmada da diğer çalışmalarla paralel bulgulara ulaşılmıştır. Onlara göre de yabancı dil öğrenme sürecinin faydalı olabilmesi için yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerin ve güdülenmenin etkisi büyüktür. Öyle ki kimi öğrencinin dil öğrenmek için sarf ettikleri çaba ve yoğun ilgi, öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkilemiştir. Olumsuz düşünceler yabancı dil öğrenme sürecindeki kişinin, güdülenmesini olumsuz bir şekilde etkilerken, olumlu düşünceler ise kişinin öğrenme isteğini daha da arttırmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin derse olan düşüncelerini etkili ve olumlu bir şekilde değiştirmek, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Tsai ve Kuo'nun (2008), öğrencilerin fen bilimleri öğrenme sürecine dönük istek ve umutlarıyla ilgili gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecini, bilgiyi hatırlama, sınavları geçme, soruları cevaplandırma ve hesaplamalar yapma olarak düşündükleri bununla birlikte öğrenme sürecinin not almaktan kaynaklanan kaygılarla geçtiğini bildirdikleri belirtilmiştir.

Watters'in (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilerin, öğrenme süreci sonunda kazanacakları becerileri iş hayatında ve kişisel yaşamlarında etkisi olacağına inanıyorlarsa öğrenmek için emek verdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, öğrendikleri bilgilerin gerçek yaşamda işlevsel olacağına inandıklarında öğrenmeye istekli oldukları bildirilmiştir.

Yabancı dil öğrenme üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenciler yabancı dil edinmenin iletişim kurmak ve iyi bir iş sahibi olmak için gerekli olması yüzünden yabancı dil öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (Merisuo-Storm, 2007: 226-235). Eğitsel alanda yeni edinilecek kazanımlar için öğrencilerin güdülenme seviyeleri, arzu, umut ve heveslerini de etkiler; bu bağlamda sosyal ve kişisel ilerlemenin de etkili olduğu bilinmektedir (Dweek ve Leggett, 1988: 256-273).

Yüksel'in (2004), bir araştırmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim yıllarında yaşadıkları direnç göstergesi tutumlarının; öğretim üyelerinin mesleki niteliklerine dönük algıları, öğrencilerin birbirleriyle olan samimiyetleri ve eğitimleri sayesinde ulaşmayı umdukları gelecek hedefleriyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynak taramasında edinilen bulgular sonucunda, öğrenme sürecine yönelik tutumlar hakkında gerçekleştirilen araştırmaların çoğu, metot ya da değişkenlerin bir hususa ait algılarını veya mesleki başarıyı etkileme derecesini anlama üzerinedir. Gürsel'in (2008) yaptığı çalışmada ise çevrimiçi ve birebir problem temelli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik dersini öğrenmeye dönük tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin bir bilgi veya dersi öğrenmeye dönük tutum ve algılarını inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen direkt olarak öğrencilerin öğrenmeye dair algı ve düşüncelerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır (Gürsel, 2008: 1-19). Bireyin öğrenmeye dönük tutumlarının üzerinde durulmasının önemli olduğu; sosyal, mesleki, maddi ve bunun gibi çeşitli konularda gelişimi açısından yapılan literatür taramalarında da görülmüştür.

## **2.4. Akademik kontrol odağı, Okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük Tutum Arasındaki İlişki İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.4.1. Akademik kontrol odağı İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Başol ve Türkoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda sınıf öğretmeni olmak isteyen bireylerin nasıl düşündükleri ve kontrol noktaları arasında bir bağlantı olup olmadığını bulmak istemektedirler. İncelenen bir başka konuya düşünme şekilleri ve kontrol odağına bağlı olarak bu bireylerin akademik başarılarında değişiklik olup olmadığıdır ve sınıf öğretmeni olmak isteyen insanların düşünme şekilleri ve kontrol odağındaki değişiklikler birçok bağımsız değişkenlere uygun olarak incelenmiştir (Başol ve Türkoğlu, 2009: 732-757). Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin 131 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi, betimleyici tarama deseniyle gerçekleştirdikleri 2006-2007 yılına ait çalışmada bilgi ve veri toplayabilmek için Dağ'ın (1991) Türk diline uyarladığı "İç ve Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ile birlikte Sünbül (2004)

tarafından Türk diline uygun hale getirilen ‘‘Düşünme Stilleri ölçeği’’ kullanmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı, tek yönlü MANOVA, T-TESTİ ile ANOVA testi bulunulan verilerin analizinde kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, insanların kontrol odağı durumları ve düşünme şekilleriyle yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu göstermesi ve birçok değişkenin insanların kontrol odağı buna bağlı olarak düşünme şekilleri üzerinde etkili olabileceğine ışık tutması ačíşından önemlidir.

Uzun (2016) yaptığı araştırmalar ve çalışmalarda üniversitede öğrenim gören gençlerin akademik yeterliliklerinin belirsiz olmaya tahammül edememe eşikleri, kaygıyla alakalı iyi inanışları ile Akademik kontrol odakları tarafınca hangi düzeyde düzenlendiğinin belirlenmesi ve akademik öz-yeterliliklerinin birçok faktörlerce incelenmesini hedeflemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda yüksek öğrenim gören öğrencilerin; akademik alandaki öz-yeterliliklerinin kaygıyla alakalı olumlu inanışlar ve akademik içsel kontrol odağı ile olumlu; belirsiz olmaya tahammül edememe ve akademik dışsal kontrol odağınca olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğuna ulaşılabilir. Tüm bunların yanında öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin; cinsiyetlerine bakılarak erkekler lehine; yaşlarına bakılarak ileri yaş grubuna dahil olan öğrenciler lehine, dersleri zor olmayan olarak düşünölen bölümlerde eğitim gören öğrenciler lehine ve büyük şehirlerde en çok zaman geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak yüksek öğrenim öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerinin aile yapılanması, ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumlar gibi birçok faktöre göre anlamlı değiştiği görölmüştür.

Özer ve Altun (2011) yaptıkları araştırmalarda yükseköğrenim öğrencilerinin akademik geciktirme sebepleri sahip oldukları umut, özgüven, okul başarısı, sorumluluk, başarı istekleri, kusursuz olma isteği, dıştan denetim ve öz yeterlik yönelimlerine bağlı olarak incelenmiştir. Elde edilen tüm datalar kanonik korelasyon analizi kullanılarak titizlikle değerlendirilmiş ve sonuç olarak performans kaçınma-amaç güdüyle hareket edip mesuliyet almaktan kaçınan öğrencilerde, tembellik ve başarılı olmama kaygıları sebepleriyle akademik çalışmaları erteleme eğilimleri olduğu bulunmuştur.

Daum ve Wiebe (2003) yaptıkları araştırmalarda üniversiteye yeni başlayan insanların ilk kez oldukları ara sınavlarında gösterdikleri başarısızlıkları sebebiyle yaptıkları araştırma sonucu bu insanların ileri düzeyde dışsal Akademik kontrol odağı olduklarını bulmuşlardır. Bostic'e (2010) göre, dışsal ve içsel kontrol odağına sahip olan öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli farklılıklar vardır. Yapılan bu araştırma dışsal kontrol odağı olan öğrencilerin içsel kontrol odağı olan öğrencilere göre daha başarısız olduklarını göstermektedir.

Lise son sınıf öğrencilerini inceleyerek yaptığı bir çalışma sonucuna göre Erbaş (2009), içsel kontrol odağı ve akademik başarı düzeyi puanları arasında olumlu yönde bir anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Balkuvvar (1998), Fen Lisesi öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin daha az olduğunu buna bağlı olarak içsel kontrol odakları olduğunu kontrol odağı ve kaygı düzeylerini kıyasladığı araştırmasında bulmuştur. Eğer öğrenciler okuduğu okulu kendileri seçerse öğrencilerin çok daha fazla içsel odağa sahip olduğu görülmüştür.

Brownlow ve Reasinger (2000), içsel ve dışsal isteklerin ve kişilik değişkenleri baz alınarak; başarılı olamama kaygısı, mükemmel olma isteği, içsel ve dışsal odağının ve yükleme tarzlarının akademik geciktirme eğilimi üzerindeki tartışılabilir etkilerini araştırmışlardır. Üniversite öğrencilerinin katıldığı araştırmada yapılan analizler, akademik erteleme eğilimini dışsal kontrol odağının yordadığını bulmuştur (Brownlow ve Reasinger, 2000: 15-35).

Carton (1999), kontrol odağının ve işin zorluk derecesinin geciktirme eğilimi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada içsel kontrol odağı olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını, dışsal kontrol odağı olan öğrencilere kıyasla çok daha erken bitirdikleri ve iç kontrol odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dışsal kontrol odaklı öğrencilere kıyasla geciktirme eğilimi düzeylerinin daha az olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmaların genel sonucuna göre veriler, kontrol odağının erteleme eğiliminin düşünsel bileşenlerden biri olabileceğini işaret ettiğini göstermiştir (Carton, 1999: 437-442).

Yaşar (2006), kontrol odakları ve karakter özelliklerini kıyasladığı 16-18 yaş aralığındaki öğrencilerin, kontrol odağı ve karakter özelliği olarak “başarılı olma”, “başatlık” , “özgüven”, “yaratıcılık” arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yağcı (1999), gençlerin güdülenme düzeyleri ve kontrol odakları ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışma verilerine göre; içsel motivasyon ve içsel kontrol odaklı olma ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu kanıtlamıştır. Derin (2006) de başarılı olduklarını düşünen öğrencilerin içsel kontrollü olduklarını ve akademik başarılarının çok daha iyi olduğunu göstermiştir.

Golzar (2006), içsel kontrollü öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında bu gençlerin sorumluluk bilinçlerinin daha yüksek olduğunu ve akademik başarılarının daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Şengüder (2006), dışsal kontrol odaklı insanların ruhsal açıdan problemler yaşadığını ve akademik anlamda daha az başarılı olduklarını bulmuştur.

#### **2.4.2. Okula ilişkin Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Adıgüzel ve Karadaş (2013) yaptıkları araştırmalarda orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin okulla alakalı tavırlarının okul başarıları ile okula devamsız durumu arasındaki ilişkiyi ve okulla ilgili tutumlarının karakter yapılarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini veya göstermediğini anlamada yardımcı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bulunan sonuçlara göre, erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerinin okulla alakalı tutumlarının daha iyi yönde olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılık gösteren bir diğer konu öğrencilerin okulla ilişkili tutumları ve devamsızlık durumları arasındaki ilişkidir. Bir öğrencinin devamsızlık yaptığı günler daha az ise devamsızlığı fazla olan öğrenciye göre okulla alakalı tutumu daha olumlu olarak belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin okulla alakalı davranışları, akademik başarılarına ve notlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Yaşadığımız ülke olan Türkiye’de ise mezun öğrenciler ve ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler arasında %30 kadar bir fark tespit edilmiştir. Bulunan farka göre, ortaöğretim kademesine yeni kayıt olan her 100 öğrencinin 30’unun okul başarısızlığı veya devamsızlık gibi sebeplerden ötürü sistem dışına çıktığını göstermektedir (Altinkurt, 2008: 129-142).

Ebeveynlerin çocuklarını büyütme tutumları ile ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, aile fertleri arasındaki ilişkiler ve aile içi şiddet, çocuğun ya da gencin bu durumlardan etkilenmesi, aile üyelerinden birinin ya da gencin madde bağımlılığı, gencin yaşamını sürdürecekt kadar hayatı değerli bulmaması ve yaşama dair fikirlerinin değişmezliği okula devamsızlığa ittiği düşünülmektedir (Ulusoy ve diğ. 2005: 367-386).

Ebeveynlerin beraber olmaması, ailenin ekonomik düzeyinin düşük olması, çocuğun eğitim hayatının aile fertlerince takip edilmemesi ve önemsenmemesi, ailenin çocuğun okula gidebilmesi için gerekli özveriye göstermemesi, bakım verenlerin çocuğu okula vakitlice hazırlaması olarak listelenebilir. Öğrenim gören bireylerin eğitim hayatlarına negatif olarak etki eden akran çevreleri, devam eden eğitim-öğretim hayatından geri kalmış, kötü alışkanlıkları olan ve eğitim hayatına dair negatif düşüncelere sahip olan kişiler olarak adlandırılabilirler (Özbaş, 2010).

Olumlu okul yaşantısının belirtilerinden olan öğrenim veren desteği ve ilgisi, sınıf içinde olan etkinliklere katılım, arkadaş bağıllığı, kuralların yeterince net olması, sınıf ve okulun düzenliliği gibi faktörlerin öğretmen ve öğrencilerin okul başarısına motivasyonu ile ilişkisi olduğu saptanmıştır (Çalık ve diğ. 2009).

İlhan (2015) araştırmasında öğrencilerin sınıflarına yönelik tutumlarıyla ilgili algılarının okula ait davranışlarına olan belirleyici etkisini incelemiştir ve bu çalışmanın araştırma grubu, 2014-2015 yıllarında Diyarbakır il merkezindeki üç farklı ortaöğretim kademesinde totalde 398 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak, Okula Yönelik Tutum Ölçeği ile birlikte Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre elde

edilen bulguların çözümlenmesinde regresyon ve korelasyon analizlerinden faydalanılmıştır. Yapılan korelasyon analizlerinin sonuçlarına bakılarak, okula ait tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile olumlu; performansın odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına bakılarak, öğrencilerin okula ilişkin davranışlarının %33'ünün sınıf değerlendirme sistemine yönelik düşünceleriyle açıklanabildiği bulunmuştur.

Alıcı (2013)'nın geliştirdiği ölçek, lise öğrencilerinin okulla alakalı tutumlarını belirleme yönelik bir ölçektir. Yapılan çalışmaya 9-12. Sınıflarda eğitim gören toplam 495 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın bulguları 43 maddelik 5'li Likert tiği ölçekten elde edilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek, 20 maddeli, tek faktörlü üç bileşenli bir yapıdadır. Ölçeğin bütününe ve alt bileşenlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla 0,91; 0,87; 0,81 ve 0,79 olarak bulunmuştur ve DFA sonuçları, faktör yapısının veriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçek öğrencilerin okulla alakalı tutumlarını denetlemek ve ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçektir sonucuna varılmıştır.

#### **2.4.3. Öğrenmeye dönük Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Kara (2010), öğrenmeye hevesli insanların öğrenmeyle alakalı tutumlarını denetleyen güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 285 öğrenciden oluşmaktadır. Bulunan sonuçlar, kullanılan ölçeğin öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğini kesin olarak göstermiştir (Kara, 2010: 49-62).

Braten'in (2006) yaptığı internet alt yapılı öğrenme konusundaki araştırmanın sonuçlarına bakılarak, öğrencilerin herhangi bir konuyu anlamaya ve öğrenmeyle alakalı tutumlarının, öğrenme etkinliklerine katılımlarını teşvik ettiği bulunmuştur. Öğrencilerin konuya gösterdikleri tutum onların konuyu öğrenme aşamasında daha avantajlı konumda olmalarını sağlamaktadır. Bulunan bir başka sonuca bakılarak, öğrencilerin öğrenmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye dair inançları, öğrenmeyle alakalı



performanslarında önemli bir nedendir. Öğrenmenin hızlı gerçekleştiğine dair inançları olan öğrenciler, öğrenmenin çaba ve süre ile oluşan kademeli bir olay olduğunu düşünen öğrencilere kıyasla bilgiyi araştırıp ve bunları değerlendirme sürecinde daha az problem görme yönelimindedirler. Öğrencilerin öğrenmeye dair inançları, konuyu öğrenmek adına emek vermek gerektiği bilinciyle motive olmalarını sağlamaktadır. Tüm bunlara göre, hayatlarının her evresinde yeni olaylarla karşılaşan insanların bazı konuları öğrenmeye dair pozitif tutumları sayesinde yeni olaylara uyum sağlayabileceklerdir (Braten, 2006: 1027-1042).

Karagiannopoulou ve Christodoulides'in (2005) yaptıkları çalışmanın bulgularına bakılarak yükseköğrenime kabul sınavlarından ziyade, bilgi edilen ortama dair tutumların okul başarısında daha etkili olduğu ifa edilmiştir.

Rula'nın (2006) çalışmasına dahil olan öğretmenlere göre, yabancı dil öğrenilmesi zaman zarfında bu dili öğrenmeye dair tutum ve inançların, dilin öğretilmesindeki yöntemler kadar etkili olduğu düşünülmüştür.

Bahn'ın (2007) hastanede çalışan hemşirelerle yaptıkları, Pierce, Stacey ve Barkatsas'ın (2007) öğrencilerle matematik dersi ile ilgili yaptıkları, Güven'in ise (2008) sosyal bilgiler dersiyle alakalı yaptıkları çalışmalarda pozitif tutumların konuyu öğrenmeye fayda sağladığı bulunmuştur.

Perkins ve diğerleri (2005) 750 öğrencinin eğitimini aldığı fizik dersiyle alakalı tutumlarını inceleyerek derse karşı pozitif tutumları olan öğrencilerin hedefledikleri öğrenmelere yüksek seviyede ve daha çabuk ulaştıkları sonucunu bulmuşlardır. Bu sonuçlara bakıldığında derse ilişkin inanışlar öğrenme olayının gerçekleşmesinde en etkili etkenlerdendir.

Kubiatko, Leskova, Prokop ve Diran (2007) yaptıkları çalışmada kişilerin tutumları ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon olduğunu görmüşlerdir. İstatistiki açıdan bakıldığında pozitif tutumlar öğrencilerin ders başarısını yükseltmektedir. Buna göre tutumlar pozitif olursa öğrencinin sahip

olduğu bilgi seviyesi de aynı ölçüde yükselmektedir. Liaw, Huang ve Chen (2007: 1069) ise çalışmalarında pozitif tutumların kullanılabilirlik, özyeterlilik, beğenme ve bunun gibi hislerden meydana geldiğini belirtmişlerdir. Herhangi bir konuyu öğrenmeyle alakalı pozitif tutumlar ilgili konuda okul başarısını iyi yönde etkilemektedir, çünkü olumlu tutumlar bireylerin mesleklerine ve sorumluluklarına dair motivasyonlarını yükseltmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırma yapılırken kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi için yararlanılabilecek istatistiki teknikleri içeren bilgiler izah edilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada, ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006) ilişkiisel tarama modellerini, iki ve ikiden daha çok sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya bunun derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleri şeklinde ifade etmektedir. Bu çeşit bir düzenlemede aralarında ilişki olup olmadığı araştırılan değişkenler, tekil taramada yapıldığı gibi ayrı semboller halinde gösterilir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma örneklemini 2017–2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde eğitim gören 350 lise öğrencisi ile oluşturulmuştur.

21.05.2018 tarihinde araştırma yapabilmek amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-5).

**Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	(Yüzdelerik)
Kız	218	62,3
Erkek	132	37,7

Araştırma bünyesinde kişisel bilgi formundaki soruları ve anket sorularını yanıtlayan 350 Lise öğrencisinin 218'i (%62.3) Kızlardan ve 132'si (%37.7) Erkeklerden oluştuğu görülmüştür.

**Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Lise öğrencilerinin Ekonomik Gelire Göre Dağılımı**

Ekonomik Gelir	N	(Yüzdelerik)
Düşük	11	3,1
Orta	156	44,6
İyi	152	43,4
Çok iyi	31	8,9

Lise öğrencilerinin aile gelirlerinin 11'i (%3.1) Düşük, 156'sı (%44.6) Orta, 152'si (%43.4) iyi, 31'i (%8.9) Çok iyi olduğunu belirtmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Okula ilişkin Tutum Ölçeği, Öğrenmeye dönük Tutum Ölçeği ve Akademik kontrol odağı Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bireysel bilgilerin öğrenilmesinin amaçlandığı formda kişilere cinsiyetleri, ailelerinin ekonomik durumları, aile içinde karar alındığında kendilerine danışılıp

danışılmadığı, kaç kardeşe sahip oldukları, ailede kaçınıcı çocuk oldukları, ebeveynlerinin birliktelik durumları, ebeveynlerinin eğitim durumları, anne ve babalarının çalışma durumları ve onlardan algıları tutumlar ile ilgili soruları içeren totalde 10 sorunun cevaplanması istenmiştir.

### **3.3.2. Okula ilişkin Tutum Ölçeği**

Okula ilişkin Tutum Ölçeği'nin geçerlilik güvenirlik çalışması Abdullah Adıgüzel ve Ahmet Kara tarafından yapılmıştır (Adıgüzel ve Kara, 2012: 30-45). Ölçek oluşturulurken ilk etapta madde havuzu meydana geliştirilmiştir. Madde havuzu iki ana unsura dayanmaktadır. İlk olarak ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri ele alınmaktadır. Bu kısımda öğrencilerin okula karşı pozitif ve negatif tutumlarını anlayabilmek için öğrencilere tutumlarını hangi cümlelerle ifade edebilecekleri sorulmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bir araya getirilerek verilen cevaplar liste haline getirilmektedir. İkinci olarak literatürdeki tutum belirlemek için kullanılan ölçekler ile ilgili tutum ifadeleri ile ilgili ikinci bir liste meydana getirilmektedir. En son kısımda uygun ifadeler bir araya getirilerek 42 maddelik soru havuzu meydana getirilmiştir. Havuzdaki maddeler ölçeğe aktarılmıştır. Öğrencilerin katılma düzeyleri saptanması için 5'li likert tipi ölçek uygulanmaktadır. Bu dereceleme; "Tamamen katılıyorum (5), Oldukça katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çok az katılıyorum (2) ve Hiç katılıyorum (1)" şeklinde oluşturulmuştur. Geçerlilik çalışması yapılırken kapsam ve görünüş geçerliliğini saptamak amacıyla uzmanlar belirlenmiştir. Bu ölçek; Eğitim Bilimleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme ve Ortaöğretim Alan Öğretmenliği bölümlerinden alan uzman akademisyenlere kapsam ve görünüş geçerliliği için sunulmuş; uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından 4 tane hatalı görülen madde çıkarılmıştır. Ölçekteki 38 maddenin 30 kişilik ortaöğretim öğrenci grubuna testin anlaşılır olup olmadığını saptamak için ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler tarafından anlaşılmayan bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 38 maddelik ölçeğin proto-tip halinde son düzenlenmeler yapılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çalışmaları bu maddeler üzerinden yapılmıştır.

Ölçekte olan 38 maddenin 22 maddesi pozitif 16 maddesi negatif tutum ifadelerinden meydana gelmektedir.

### **3.3.3. Öğrenmeye dönük Tutum Ölçeği**

Öğrenmeye dönük tutum ölçeği toplam 4 alt başlıktan meydana gelmektedir. İlk olarak tutum alt başlığı Öncül (2000) “Belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara vb. karşı her zaman aynı türden (pozitif, negatif ya da yansız, gibi) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim” şeklinde tanımlanmaktadır. Kara (2010) daha sonra Öğrenmeye Dönük tutum Ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması gerçekleştirmiştir. Lisan ve lisan üstü eğitim gören kişilerden ve öğretim elamanlarından bu durumları değerlendirmeleri, bu etmenlere ekleme ve çıkarmada bulunmaları beklenmiştir. Alt ölçeklerin ifade edilmesinden sonra aynı kümedekilere: lisan ve lisans üstü öğrenim gören kişilerin, öğretim elemanlarının ve psikoloji alanında uzmanlaşmış kişilerin söylemlerinin hangi alt ölçekle alakası bulunduğunu ifade etmeleri beklenmektedir. Neticede, 77 öge bulunmaktadır. Bunlardan 46 sı olumlu, 31 i ise olumsuz hipotezlerdir. Yapılan bu ölçeğin düzeni Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği şeklinde olup, ölçeğin derecelendirmesine bakıldığında Hiç katılmıyorum ifadesine 1 puan verilirken, Kısmen Katılmıyorum ifadesine 2, Kararsızım ifadesine 3, Çoğunlukla Katılıyorum ifadesine 4 ve Tamamen Katılıyorum ifadesine 5 puan verilmektedir. Ölçekteki olumlu olmayan ifadelerin Tamamen Katılıyorum ifadesi 1 puandan Hiç Katılmıyorum ifadesi 5 puana doğru zıt yönde tekrardan (recode) puanlaması yapılmıştır.

### **3.3.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği**

Akademik kontrol odağı Ölçeği geçerlilik güvenirlik çalışması Akın tarafından gerçekleştirilmiştir (Akın, 2007: 9-17). Akademik kontrol odağı Ölçeği (AKOÖ) 17 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Akademik kontrol odağı ölçeği iç kontrol odağı ve dış kontrol odağı alt ölçeklerinden meydana gelmektedir. Ölçekteki maddelerin cevapları; kesinlikle katılmıyorum ifadesine 1 puan, katılmıyorum ifadesine 2 puan, kararsızım ifadesine 3 puan, katılıyorum ifadesine 4 puan ve

kesinlikle katılıyorum ifadesine 5 puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 85 iken minimum puan 17'dir. AKOÖ' de ters kodlama bulunmamaktadır. İçsel ve dışsal alt boyutları puanları arttığında öğrencinin ilgili alt boyuta ait özellikleri olduğu belirtilmiştir (Akın, 2007: 9-17). Açıklayıcı ve faktör analizleri ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılmıştır ve iki faktör oluşturulmuştur. Bu faktörler içsel ve dışsal kontrol odağıdır. Akademik Dışsal kontrol Odağı alt boyutu öğrencilerin başarı durumlarını, sorumluluklarını, diğer insanların davranışları, şans gibi kendi kontrolleri dışındaki faktörlerle ilişkilidir. Akademik İçsel kontrol Odağı alt boyutu ise öğrencilerin başarı durumları ve kişilik özelliklerine olan inancından meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucu dışsal kontrol odağı alt boyutu için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .79, içsel kontrol odağı alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Veri toplama amacıyla kullanılan ölçekler sonucunda ulaşılan datalar bilgisayar ortamına sayı değerleri şeklinde girilmiştir. Elde edilen bu datalar ile sosyal bilimlerin araştırmalarında kullanılan istatistik paket programından (SPSS 18) yararlanılmıştır.

Toplanan verilerde analizler yapılmadan önce normal dağılım olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinden oluşan grubun Okula ilişkin Tutum Ölçeğinde yapılan Shapiro-Wilk normallik testinde (S-W= .692, df= 350, p=.000) , Öğrenmeye Dönük Tutum Ölçeğinde yapılan Shapiro-Wilk normallik testinde (S-W= .848, df= 350, p=.000) ve Akademik kontrol odağı Ölçeğinde yapılan Shapiro-Wilk normallik testinde (S-W= .984, df= 350, p=.001) dağılımın normallik göstermediği rapor edilmiştir. Çalışmanın cronbach alpha değerleri; Okula ilişkin Tutum .736, Akademik kontrol odağı, .735 öğrenmeye dönük tutum, .764 dür.

Yapılan analizin sonuçlarına bakıldığında, kabul edilen anlamlılık düzeyi en az  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Datalardan elde edilen sonuçlar, istatistik paket programının elde ettiği değerin  $p < 0.05$  olduğunda anlamlı olduğu,  $p > 0.05$  olduğunda anlamlı olmadığı kuralına göre değerlendirilmiştir. Bağımsız değişkenler ikiden fazla olduğunda değişkenler değerlendirilirken değişkenler arası farkın anlamlılığını değerlendirmek için Kruskal Wallis testi, Mann Whitney-U testi kullanılarak da iki değişken arasındaki ortalamaların arasında bulunan farkın anlamlılığı bulunmuştur. Spearman korelasyonu ile de araştırmanın bağımlı değişkenleri ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bağımlı değişkenlerin ve bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon ilişkisi aşağıda belirtilen ölçütler baz alınarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006); R İlişki ; 0.00-0.25 Çok Zayıf, 0.26-0.49 Zayıf, 0.50-0.69 Orta, 0.70-0.89 Yüksek, 0.90-1.00 Çok Yüksek şeklinde yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerden ölçme araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Okula İlişkin Tutum, Öğrenmeye Dönük Tutum ve Akademik Kontrol odağı Ölçeklerinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler**

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
<b>Okula ilişkin Tutum</b>	64,38	12,19	34	196
<b>Öğrenmeye Dönük Tutum</b>	134,35	15,87	41	200
<b>İçsel Kontrol</b>	11,30	3,57	5	22
<b>Dışsal Kontrol</b>	24,10	4,05	7	33

Okula ilişkin Tutum ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ( $\bar{x}$ =64.38), Öğrenmeye Dönük Tutum ölçeğinin puanların ortalaması ( $\bar{x}$ =134.35) ve içsel kontrol puanlarının ortalaması ( $\bar{x}$ =11.30) ,dışsal kontrolün ortalaması ( $\bar{x}$ =24.10) bulunmuştur.

Okula ilişkin tutum ölçeğinden maksimum puanı (196), Öğrenmeye Dönük Tutum ölçeğinin maksimum puanı (200), içsel kontrol alt boyutunun maksimum puanı (22) , dışsal kontrol alt boyutunun maksimum puanı (33) olarak bulunmuştur. Okula ilişkin Tutum ölçeğinden minimum puanı (34), öğrenmeye dönük tutum ölçeğinin minimum puanı (41), içsel kontrol alt boyutunun minimum puanı (5) , dışsal kontrol alt boyutunun minimum puanı (7) olarak bulunmuştur Okula ilişkin Tutum ölçeğinin standart sapması (12.19), Öğrenmeye Dönük Tutum ölçeğinin standart sapması (15.87), içsel kontrol alt boyutunun standart sapması (3.57), dışsal kontrol alt boyutunun standart sapması (4,05) olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.2. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyete göre “Mann Whitney U” Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	Z	P
İçsel K.	Kız	218	166,09	36208,00	12337,00	-2,244	,025*
	Erkek	132	191,04	25217,00			
Dışsal K.	Kız	218	178,07	38819,00	13828,000	-,613	,540
	Erkek	132	171,26	22606,00			

\*p<.05

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda İçsel kontrol Odağı alt ölçeğine göre ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir(U=12337.00, p< .05). İçsel kontrol Odağı erkekler de kızlara göre daha yüksektir.



Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda Dışsal kontrol alt ölçeğine göre ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir (U=13828.00, p> .05).

**Tablo 4.3. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumuna göre “Kruskal Wallis H” Analizleri**

Ölçek	Aile Ekonomik	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P
İçsel kontrol	Düşük	11	198,73	3	4,248	,236
	Orta	156	163,74			
	İyi	152	182,63			
	Çok iyi	31	191,50			
Dışsal kontrol	Düşük	11	193,82	3	5,479	,140
	Orta	156	161,71			
	İyi	152	187,44			
	Çok iyi	31	179,85			

\*p<.05

Lise öğrencilerinin aile ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda İçsel ve Dışsal kontrol alt ölçeklerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (p> .05).

**Tablo 4.4. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları**

Ölçek	A.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P	Anlamlı Fark
İçsel kontrol	a.Okuryazar değil	7	152,43	6	18,434	,005*	a-e
	b.Okuryazar	9	148,56				a-f
	c.İlkokul	140	151,86				b-e
	d.Ortaokul	48	178,54				b-e
	e.Lise	78	203,26				b-f
	f.Üniversite	55	190,40				c-e

	g. Yüksek lisans/Doktora	13	220,27				c-f c-g
	Okuryazar değil	7	172,93				
	Okuryazar	9	177,72				
	İlkokul	140	164,34				
Dışsal kontrol	Ortaokul	48	194,28	6	6,277	,393	----
	Lise	78	184,37				
	Üniversite	55	183,99				
	Yüksek lisans/Doktora	13	137,12				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin annenin eğitim durumuna göre İçsel kontrol alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 18.434$ ,  $p < .05$ ). Eğitim düzeylerinden Okuryazar olmayanlar ile liseyi bitirmiş gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile üniversite mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Akademik kontrol odağı alt ölçek puanları anne eğitim seviyesine göre incelendiğinde okuryazar olanlar ile lise mezunu gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu rapor edilmiştir. Bu farklılık öğrencilerden annesi liseyi bitirmiş olanların, okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile üniversite mezunu grupları arasındaki puanlar incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu rapor edilmiştir. Bu farklılık öğrencilerden annesi üniversite mezunu olanların, annesi okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile yüksek lisans/ doktora grupları arasındaki puanlara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu rapor edilmiştir. Bu farklılık öğrencilerden annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile lise mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi lise

mezunu olan öğrencilerin annesi ilkököl mezunu olanlara göre lehinedir. İlkööl eğitim düzeyinde anneye sahip öğrenciler ile üniversite eğitim düzeyinde anneye sahip öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farklılık üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, annesi ilkököl mezunu olanlara göre lehinedir. İlköölü bitirmiş anneye sahip öğrenci ile yüksek lisans/ doktora eğitim seviyesinde olan anneye sahip öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu sonucu rapor edilmiştir. Bu farklılık öğrencilerden annesi yüksek lisans/ doktora mezunu olanların, annesi ilkökölü bitirmiş olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. İçsel kontrol en yüksek annesi yüksek lisans/doktora mezunu olanlarda iken en düşük okuryazarlardadır.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre Dışsal kontrol alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ortaya konmuştur ( $\chi^2 = 6.277$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.5. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları**

Ölçek	B.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
İçsel kontrol	a.Okuryazar değil	2	327,00	6	28,410	,000*	a-b
	b.Okuryazar	82	131,16				a-c
	c.İlkööl	23	157,48				a-d
	d.Ortaokul	53	180,37				a-e
	e.Lise	76	186,28				a-e
	f.Üniversite	89	196,99				b-d
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	205,78				b-e
Dışsal kontrol	Okuryazar değil	2	95,50	6	9,585	,143	----
	Okuryazar	82	157,13				
	İlkööl	23	155,72				

---

Ortaokul	53	182,96
Lise	76	197,80
Üniversite	89	179,96
Yüksek lisans/Doktora	25	160,90

---

\*p<.05

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre İçsel kontrol alt ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 28.410$ ,  $p < .05$ ). Öğrencilerden babası okuryazar olmayanla okuryazar olan, okuryazar olmayanla ilkokul, okuryazar olmayanla ortaokul, okuryazar olmayanla lise, okuryazar olmayanla üniversite grupları değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık öğrencilerden babası okuryazar olmayan öğrencilerin lehinedir. Babaları okuryazar olan ile babaları ortaokul mezunu olan gruplar arasında anlamlı farklılığa sahip olduğu bulunmuştur. Bu farklılık öğrencilerden babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Öğrencilerden babası okuryazar olanlar ile babası lise mezunu olan gruplar arasında anlamlı fark olduğu rapor edilmiştir. Bu fark öğrencilerden babası lise mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile üniversite grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası üniversiteyi bitirmiş olan öğrencilerin, babası okuryazar olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. İçsel kontrol babası okuma yazma bilmeyenlerde yüksek iken en düşük okuryazar olanlardadır.

Lise öğrencilerinin babanın eğitim seviyesine göre Dışsal kontrol alt ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farkın varlığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 9.585$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.6. Akademik Kontrol Odağı Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları**

Ölçek	Tutum	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P	Anlamlı Fark
İçsel kontrol	a.Demokratik	31	206,08	5	18,725	,005*	b-c b-f c-f d-f e-f
	b.İlgisiz	7	275,00				
	c.Otoriter	31	187,11				
	d.Sevgisiz	3	212,17				
	e.Mükemmeliyetçi	27	215,46				
	f.Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	162,78				
Dışsal kontrol	Demokratik	31	187,47	5	4,087	,537	---
	İlgisiz	7	213,57				
	Otoriter	31	154,89				
	Sevgisiz	3	111,33				
	Mükemmeliyetçi	27	182,65				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	175,50				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına göre İçsel kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 18.725$ ,  $p < .05$ ). İlgisiz ile Otoriter grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ilgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin otoriter anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. İlgisiz ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ilgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Otoriter ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık otoriter anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip

olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Sevgisiz ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sevgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Mükemmeliyetçi ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık mükemmeliyetçi anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. İçsel kontrol İlgisiz Anne Baba tutumunda yüksek iken en düşük Otoriter Tutumdadır.

Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre Dışsal kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 4.087$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.7. Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyetlere göre “Mann Whitney U” Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	Z	p																																
Öğrenmenin doğası	Kız	218	177,75	38749,00	13898,000	-,536	,592																																
	Erkek	132	171,79	22676,00				Kaygılanma	Kız	218	160,28	34942,00	11071,000	-3,620	,000*	Erkek	132	200,63	26483,00	Beklenti	Kız	218	172,60	37626,00	13755,000	-,692	,489	Erkek	132	180,30	23799,00	Açıklık	Kız	218	160,01	34883,00	11012,000	-3,693	,000*
Kaygılanma	Kız	218	160,28	34942,00	11071,000	-3,620	,000*																																
	Erkek	132	200,63	26483,00				Beklenti	Kız	218	172,60	37626,00	13755,000	-,692	,489	Erkek	132	180,30	23799,00	Açıklık	Kız	218	160,01	34883,00	11012,000	-3,693	,000*	Erkek	132	201,08	26542,00								
Beklenti	Kız	218	172,60	37626,00	13755,000	-,692	,489																																
	Erkek	132	180,30	23799,00				Açıklık	Kız	218	160,01	34883,00	11012,000	-3,693	,000*	Erkek	132	201,08	26542,00																				
Açıklık	Kız	218	160,01	34883,00	11012,000	-3,693	,000*																																
	Erkek	132	201,08	26542,00																																			

\* $p < .05$

Lise öğrencilerinin öğrenmeye dönük tutum alt ölçekleri puanlarının cinsiyetlere göre incelendiğinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann

Whitney-U testi sonucunda Öğrenmenin doğası alt boyutunun puanına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir(U= 13898.000, p> .05).

Lise öğrencilerinin öğrenmeye dönüktutum alt ölçekleri puanlarının cinsiyetlere göre incelendiğinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Kaygılanma alt boyutunun puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=11071.000, p<.05). Öğrenmeye Yönelik Kaygılanma erkek öğrencilerde kız öğrencilere yüksek çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin öğrenmeye dönüktutum alt ölçekleri puanlarının cinsiyetlere göre incelendiğinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Beklenti alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir(U=13755.000, p> .05).

Lise öğrencilerinin öğrenmeye dönüktutum alt ölçekleri puanlarının cinsiyetlere göre incelendiğinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Açıklık Alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=11012.000, p< .05). Öğrenmeye Dönük Açıklık kızlarda erkeklere göre düşüktür.

**Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Aile Ekonomik Gelirine göre “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları**

Ölçek	Gelir	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P	Anlamlı
-------	-------	---	-----------	----	---------	---	---------

							<b>Fark</b>
Öğrenmenin doğası	Düşük	11	131,95	3	2,339	,505	----
	Orta	15	175,16				
	İyi	6	177,17				
	Çok iyi	2	184,45				
Kaygılanma	a.Düşük	11	236,14	3	22,148	,000*	a-b
	b.Orta	15	148,49				a-c
	c.İyi	6	196,77				b-c
	d.Çok iyi	2	185,63				b-d
Beklenti	Düşük	11	149,59	3	5,410	,144	----
	Orta	15	165,31				
	İyi	6	182,05				
	Çok iyi	2	203,89				
Açıklık	a.Düşük	11	215,00	3	7,441	,050*	a-c
	b.Orta	15	161,63				b-c
	c.İyi	6	181,28				b-d
	d.Çok iyi	2	202,97				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir düzeyine göre Öğrenmenin doğası alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir farkın varlığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir( $\chi^2=2.339$ ,  $p>.05$ ).



Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir düzeyine göre Kaygılanma alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 22.148$ ,  $p < .05$ ). Gelir durumu düşük ile orta grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık düşük aile gelirin sahip öğrencilerin orta aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Düşük ile iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık düşük aile gelirin sahip öğrencilerin iyi aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık iyi aile gelirin sahip öğrencilerin orta aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile çok iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık çok iyi aile gelirin sahip öğrencilerin orta aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Aile ekonomik geliri düşük olanlarda kaygılanma en yüksek iken en düşük orta gelirlerdedir.

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir düzeyine göre Beklenti alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 5.410$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir seviyesine göre Açıklık alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna erişilmiştir ( $\chi^2 = 7.441$ ,  $p < .05$ ). Gelir durumu düşük ile iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık düşük aile gelirin sahip öğrencilerin iyi aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık iyi aile gelirin sahip öğrencilerin orta aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile çok iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık çok iyi aile gelirin sahip öğrencilerin orta aile gelirin sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Aile ekonomik geliri düşük olanlarda açıklık en yüksek iken orta gelirlielerde en düşüktür.

**Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları**

Ölçek	A.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P	Anlamlı Fark
Öğrenmenin doğası	Okuryazar değil	7	144,57	6	1,797	,937	
	Okuryazar	9	147,78				
	İlkokul	14	176,60				
	Ortaokul	48	174,94				
	Lise	78	178,21				
	Üniversite	55	173,80				
	Yüksek lisans/Doktora	13	192,46				
Kaygılanma	a.Okuryazar değil	7	118,71	6	17,983	,006*	a-d
	b.Okuryazar	9	201,44				a-e
	c.İlkokul	14	153,64				a-f
	d.Ortaokul	48	198,96				b-d
	e.Lise	78	197,86				b-e
	f.Üniversite	55	189,24				b-f
	g.Yüksek lisans/Doktora	13	144,69				b-g
							c-d
			c-e				
			c-f				
			c-g				
Beklenti	Okuryazar değil	7	210,50	6	9,941	,127	
	Okuryazar	9	137,28				
	İlkokul	14	164,09				
	Ortaokul	48	162,96				
	Lise	78	191,65				

	Üniversite	55	182,96				
	Yüksek lisans/Doktora	13	223,81				
Açıklık	a.Okuryazar değil	7	155,00				a-e
	b.Okuryazar	9	136,56				a-f
	c.İlkokul	14	155,65				b-d
	d.Ortaokul	48	195,48	6	12,973	,043*	b-f
	e.Lise	78	196,40				b-g
	f.Üniversite	55	185,94				c-e
	g.Yüksek lisans/Doktora	13	183,88				c-f
							b-g

\*p<.05

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Öğrenmenin doğası alt boyut puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 3.242$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Kaygılanma alt boyut puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farkın varlığı tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 6.661$ ,  $p < .05$ ). Öğrencilerden annesi okuryazar olmayan ile annesi ortaokul mezunu gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık öğrencilerden annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile lise mezunu gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık öğrencilerden annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Öğrencilerden annesi okuryazar olmayan ile üniversite mezunu, gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farklılık öğrencilerden annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayanlara göre lehinedir.

Okuryazar ile ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark öğrencilerden okuryazar anneye sahip olanların, ortaokul mezunu anneye sahip olan öğrencilere göre lehinedir. Okuryazar ile lise mezunu grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık okuryazar anneye sahip olan öğrencilerin, liseyi bitiren anneye sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile üniversite bitiren gruplar arasında anlamlı fark olduğu rapor edilmiştir. Bu fark annesi okuryazar olan öğrencilerin annesi üniversite olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile yüksek lisans/ doktora grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi okuryazar olan öğrencilerin annesi yüksek lisans/doktora mezunu olanlara göre lehinedir. İlkokul ile ortaokul grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşıldığı rapor edilmiştir. Bu fark annesi ortaokulu bitirmiş olan öğrencilerin, annesi ilkokulu bitirmiş olanlara göre lehinedir. İlkokul ile lise grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi lise olan öğrencilerin annesi ilkokul olanlara göre lehinedir. İlkokul ile üniversite grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre lehinedir. İlkokul ile yüksek lisans/ doktora grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi yüksek lisans/ doktora olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrenmeye dönük kaygılanma en yüksek annesi okuryazar olanlarda görülürken en düşük yüksek lisans/ doktora mezunlarında görülmüştür.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Beklenti alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 3.809$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Açıklık alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi

uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır vardır ( $\chi^2 = 9.649, p < .05$ ).

Okuryazar anneye sahip olmayan ile lise mezunu anneye sahip gruplar arasında Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı fark olduğu rapor edilmiştir. Bu fark lise mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, okuryazar anneye sahip olmayanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Okuryazar ile ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark ortaokul mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, okuryazar anneye sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile lise mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark lise mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, okuryazar anneye sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, okuryazar anneye sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar ile yüksek lisans/ doktora grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılık yüksek lisans/ doktora mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, anneleri okuryazar olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılık ortaokul mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, ilkokul mezunu anneye sahip olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile lise mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılık lise mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, ilkokul mezunu anneye sahip olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile yüksek lisans/ doktora grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık yüksek lisans/doktora mezunu anneye sahip olan öğrencilerin, ilkokul mezunu anneye sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı

farklılık yoktur. Öğrenmeye dönük açıklık puanlarında en yüksek puana sahip olan annesi lise bitirmiş olanlarda görülürken en düşük olan okuryazarlardadır.

**Tablo 4.10. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları**

Ölçek	B.Eğitim	N	Sıra Ort.	S <sub>d</sub>	Ki Kare	P	Anlamlı Fark
Öğrenmenin doğası	Okuryazar değil	2	180,75	6	3,243	,778	---
	Okuryazar	82	162,70				
	İlkokul	23	187,26				
	Ortaokul	53	178,31				
	Lise	76	189,20				
	Üniversite	89	171,43				
	Yüksek lisans/Doktora	25	173,12				
Kaygılanma	a.Okuryazar değil	2	208,75	6	29,993	,000*	a-c
	b.Okuryazar	82	125,53				a-d
	c.İlkokul	23	199,61				a-e
	d.Ortaokul	53	188,02				a-f
	e.Lise	76	206,59				b-c
	f.Üniversite	89	176,97				b-d
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	188,28				b-e
Beklenti	Okuryazar değil	2	316,00	6	8,905	,179	---
	Okuryazar	82	161,25				
	İlkokul	23	190,89				
	Ortaokul	53	175,27				
	Lise	76	188,13				
	Üniversite	89	165,69				
	Yüksek	25	193,84				

		lisans/Doktora					
Açıklık	a.Okuryazar değil	2	343,00	6	15,362	,018*	a-b
	b.Okuryazar	82	151,35				
	c.İlkokul	23	173,72				
	d.Ortaokul	53	188,42				
	e.Lise	76	187,18				
	f.Üniversite	89	167,50				
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	208,52				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Öğrenmenin doğası alt boyutunun puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2=3.243$ ,  $p>.05$ ).

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Kaygılanma alt boyutunun puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 29.993$ ,  $p<.05$ ). Babası okuryazar olmayan ile babası ilkokulu bitirmiş gruplar arasındaki anlamlı farklılık öğrencilerden okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, ilkokul mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Babası okuryazar olmayan ile ortaokulu bitirmiş gruplar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark öğrencilerden babası okuryazar olmayan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile liseyi bitiren gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ve bu fark okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, liseyi bitiren babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Söz konusu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, üniversite mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile İlkokul

mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Var olan farklılık ortaokul mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Lise mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bahsi geçen farklılık lise mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu rapor edilmiştir. Söz konusu farklılık üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrenmeye Dönük Kaygılanma en yüksek okuryazar olmayanlarda en düşük okuryazar olanlardadır.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Beklenti alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 8.905$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Açıklık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve anlamlı bir fark olduğu rapor edildiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 15.362$ ,  $p < .05$ ). Okuryazarlığı olmayan grup ile Okuryazarlığı olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, okuryazarlığı olan babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile İlkokul Mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, ilkökul mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bahsi geçen farklılık babası okuryazar olmayan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Lise mezunu grupları arasında anlamlı farklılık



olduğu rapor edilmiştir. Söz konusu fark okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, liseyi bitiren babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile niversite grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, babası niversite mezunu olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. ğrenmeye Dönük Açıklık en yüksek okuryazar olmayanlarda en düşük okuryazar olanlardadır.

**Tablo 4.11. Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analiz Sonuçları**

Ölçek	B.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	P	Anlamlı Fark
Öğrenmenin doğası	Okuryazar değil	2	180,75	6	3,243	,778	---
	Okuryazar	82	162,70				
	İlkokul	23	187,26				
	Ortaokul	53	178,31				
	Lise	76	189,20				
	Üniversite	89	171,43				
	Yüksek lisans/Doktora	25	173,12				
Kaygılanma	a.Okuryazar değil	2	208,75	6	29,993	,000*	a-c
	b.Okuryazar	82	125,53				a-d
	c.İlkokul	23	199,61				a-e
	d.Ortaokul	53	188,02				a-f
	e.Lise	76	206,59				b-c
	f.Üniversite	89	176,97				b-d
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	188,28				b-e b-f
Beklenti	Okuryazar değil	2	316,00	6	8,905	,179	---
	Okuryazar	82	161,25				
	İlkokul	23	190,89				
	Ortaokul	53	175,27				
	Lise	76	188,13				
	Üniversite	89	165,69				
	Yüksek lisans/Doktora	25	193,84				
Açıklık	a.Okuryazar değil	2	343,00	6	15,362	,018*	a-b
	b.Okuryazar	82	151,35				a-c
	c.İlkokul	23	173,72				a-d
	d.Ortaokul	53	188,42				a-e
	e.Lise	76	187,18				a-f
	f.Üniversite	89	167,50				
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	208,52				

\*p&lt;.05

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Öğrenmenin doğası alt boyutunun puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2=3.243$ ,  $p>.05$ ).

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Kaygılanma alt boyutunun puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (  $\chi^2 = 29.993$ ,  $p<.05$ ). Babası okuryazar olmayan ile babası ilkokulu bitirmiş gruplar arasındaki anlamlı farklılık öğrencilerden okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, ilkokul mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Babası okuryazar olmayan ile ortaokulu bitirmiş gruplar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark öğrencilerden babası okuryazar olmayan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile liseyi bitiren gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ve bu fark okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, liseyi bitiren babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Söz konusu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, üniversite mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile İlkokul mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Var olan farklılık ortaokul mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Lise mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bahsi geçen farklılık lise mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Üniversite mezunu grupları arasında anlamlı bir fark olduğu rapor edilmiştir. Söz konusu farklılık üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrenmeye Dönük Kaygılanma en yüksek okuryazar olmayanlarda en düşük okuryazar olanlardadır.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Beklenti alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 8.905$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Açıklık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve anlamlı bir fark olduğu rapor edildiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 15.362$ ,  $p < .05$ ). Okuryazarlığı olmayan grup ile Okuryazarlığı olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, okuryazarlığı olan babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile İlkokul Mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, ilkokul mezunu babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bahsi geçen farklılık babası okuryazar olmayan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Lise mezunu grupları arasında anlamlı farklılık olduğu rapor edilmiştir. Söz konusu fark okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, liseyi bitiren babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olmayan ile Üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin, babası üniversite mezunu olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrenmeye Dönük Açıklık en yüksek okuryazar olmayanlarda en düşük okuryazar olanlardadır.

**Tablo 4.12. Öğrencilerin Öğrenmeye Dönük Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analizleri**

Ölçekler	Tutumlar	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
Öğrenmenin doğası	Demokratik	31	179,60	5	5,852	,321	----
	İlgisiz	7	244,43				
	Otoriter	31	180,45				
	Sevgisiz	3	105,00				
	Mükemmeliyetçi	27	190,83				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	251	171,65				
Kaygılanma	Demokratik	31	185,82	5	8,370	,137	----
	İlgisiz	7	241,71				
	Otoriter	31	202,98				
	Sevgisiz	3	113,33				
	Mükemmeliyetçi	27	187,57				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	251	168,43				
Beklenti	a.Demokratik	31	206,68	5	14,292	,014*	b-f d-f
	b.İlgisiz	7	252,36				
	c.Otoriter	31	174,69				
	d.Sevgisiz	3	72,50				
	e.Mükemmeliyetçi	27	206,59				
	f.Sevgili/ilgili/anlayışlı	251	167,49				
Açıklık	Demokratik	31	190,97	5	4,923	,425	----
	İlgisiz	7	218,79				
	Otoriter	31	186,27				
	Sevgisiz	3	144,33				
	Mükemmeliyetçi	27	197,19				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	251	169,09				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre Öğrenmenin doğası alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2=5.852$ ,  $p>.05$ ).

Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre Kaygılanma alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-

Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 8.370$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre Beklenti alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 14.292$ ,  $p < .05$ ).

İlgisiz ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ilgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Sevgisiz ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sevgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrenmeye Dönük Beklenti Tutumu sevgisizde en düşükken, İlgisiz Tutumda en yüksek olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile Açıklık alt boyutunun puanlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 4.923$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.13. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Cinsiyetlerine göre “Mann Whitney U” Analizi Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	Z	p
<b>Güven</b>	Kız	218	163,00	35534,50	11663,500	-2,995	,003*
	Erkek	132	196,14	25890,50			
<b>Sevgi</b>	Kız	218	176,65	38510,00	14137,000	-,275	,783
	Erkek	132	173,60	22915,00			
<b>Değer</b>	Kız	218	177,22	38634,50	14012,500	-,412	,680
	Erkek	132	172,66	22790,50			
<b>Uyum</b>	Kız	218	168,23	36675,00	12804,000	-1,738	,082
	Erkek	132	187,50	24750,00			

\*p<.05

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri kriter olarak alındığında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda Güven Alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir(U=11663.500, p< .05). Okula Güven erkekler de Kızlara göre daha yüksektir.

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri kriter olarak alındığında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda Sevgi Alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir(U=14137.000, p> .05).

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri kriter olarak alındığında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda Değer Alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir(U=14012.500, p> .05).

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri kriter olarak alındığında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda Uyum Alt boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir (U=12804.000,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.14. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Aile Ekonomik Gelirine göre “Kruskal Wallis H” Analizi Sonuçları**

Ölçek	Gelir	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
Güven	a.Düşük	11	175,14	3	11,283	,010*	a-c b-c b-d
	b.Orta	15	155,79				
	c.İyi	6	191,20				
	d.Çok iyi	2	197,85				
Sevgi	Düşük	11	180,00	3	,355	,949	----
	Orta	15	174,43				
	İyi	6	178,00				
	Çok iyi	2	167,02				
Değer	Düşük	11	142,50	3	5,448	,142	----
	Orta	15	171,28				
	İyi	6	187,29				
	Çok iyi	2	150,65				
Uyum	Düşük	11	160,64	3	4,348	,226	----
	Orta	15	164,03				
	İyi	6	186,51				



\*p<.05

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ve Güven alt boyutu puanlarının arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = 11.283$ ,  $p < .05$ ). Gelir Durumu Düşük ile İyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık iyi aile gelirine sahip öğrencilerin düşük aile gelirine sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile İyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık iyi aile gelirine sahip öğrencilerin orta aile gelirine sahip olanlara göre lehinedir. Orta ile Çok iyi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık çok iyi aile gelirine sahip öğrencilerin orta aile gelirine sahip olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ailesinin Gelir seviyesi çok iyi olanlarda Okula Güven yüksek iken en düşük orta gelirlilerdedir.

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ve Sevgi alt boyutu puanlarının arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = .355$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ve Değer alt boyutu puanlarının arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = 5.448$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ve Uyum alt boyutu puanlarının arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = 4.348$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.15. Lise öğrencilerinin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analizleri**

Ölçek	A.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
Güven	a.Okuryazar değil	7	232,21	6	16,641	,011*	a-d
	b.Okuryazar	9	203,11				a-e
	c.İlkokul	140	149,99				a-f
	d.Ortaokul	48	184,70				b-e
	e.Lise	78	193,94				b-f
	f.Üniversite	55	191,94				b-g
	g.Yüksek lisans/Doktora	13	186,42				c-d
Sevgi	Okuryazar değil	7	161,43	6	5,655	,463	c-e
	Okuryazar	9	185,83				c-f
	İlkokul	140	186,20				c-g
	Ortaokul	48	182,83				---
	Lise	78	165,95				
	Üniversite	55	165,61				
	Yüksek lisans/Doktora	13	132,81				
Değer	Okuryazar değil	7	163,50	6	8,262	,220	
	Okuryazar	9	145,00				
	İlkokul	140	182,24				
	Ortaokul	48	199,82				
	Lise	78	172,88				
	Üniversite	55	156,20				
	Yüksek lisans/Doktora	13	138,00				

	Okuryazar değil	7	180,29				
	Okuryazar	9	130,06				
	İlkokul	140	164,20				
Uyum	Ortaokul	48	177,02	6	6,086	,414	---
	Lise	78	189,85				
	Üniversite	55	186,19				
	Yüksek lisans/Doktora	13	189,12				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri kriter olarak alındığında Güven alt boyutunun puanlarının arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2=11.283$ ,  $p<.05$ ). Eğitim düzeylerine bakıldığında okuryazar olmayan ile ortaokul mezunu gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu rapor edilmiştir. Buna göre okuryazar olmayan anneye sahip öğrencilerin, ortaokul mezunu anneye sahip olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Okuryazar olmayan ile Lise mezunu gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okuryazar olmayan anneye sahip öğrencilerin, annesi lise mezunu olanlara göre Okula ilişkin Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Okuryazar olmayan ile Üniversite mezunu grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir ve okuryazar olmayan anneye sahip öğrencilerin, üniversite mezunu anneye sahip olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Okuryazar ile Lise mezunu gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen fark okuryazar anneye sahip olan öğrencilerin, lise mezunu anneye sahip olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Okuryazar ile Üniversite mezunu gruplar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okuryazar anneye sahip öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olanlara göre lehinedir. Okuryazar anneye sahip öğrenciler ile anneleri Yüksek Lisans/Doktora mezunu olan

öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi okuryazar olan öğrencilerin annesi yüksek lisans/doktora mezunu olanlara göre lehinedir. İlkokul mezunu ile ortaokul mezunu grupları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmış ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. İlkokul mezunu ile lise mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre lehinedir. İlkokulu bitiren anneye sahip öğrenciler ile Üniversite bitiren anneye sahip öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. İlkokul mezunu ile Yüksek Lisans/ Doktora grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık anneleri yüksek lisans/ doktora mezunu olan öğrencilerin, anneleri ilkokul mezunu olanlara göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Okula ilişkin güven en yüksek annesi okuryazar olmayanlarda görülürken en düşük ilkokul mezunu olanlardadır.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Sevgi alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış olup; istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = .355$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Değer alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış olup; istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 5.448$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesine göre Uyum alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis

H-Testi uygulanmış olup; istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = 4.348$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.16. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre “Kruskal Wallis H” Analizi Sonuçları**

Ölçek	B.Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
Güven	a.Okuryazar değil	2	178,25	6	20,517	,002*	a-d
	b.Okuryazar	82	132,66				a-e
	c.İlkokul	23	182,22				a-f
	d.Ortaokul	53	195,66				b-c
	e.Lise	76	180,73				b-d
	f.Üniversite	89	192,54				b-e
	g.Yüksek lisans/Doktora	25	190,32				b-f
Sevgi	Okuryazar değil	2	221,25	6	8,133	,229	----
	Okuryazar	82	190,62				
	İlkokul	23	182,00				
	Ortaokul	53	182,67				
	Lise	76	156,09				
	Üniversite	89	180,06				
	Yüksek lisans/Doktora	25	143,84				
Değer	Okuryazar değil	2	178,00	6	6,154	,406	----
	Okuryazar	82	161,13				
	İlkokul	23	215,00				
	Ortaokul	53	186,89				
	Lise	76	169,99				
	Üniversite	89	175,76				
	Yüksek lisans/Doktora	25	177,80				

Uyum	Okuryazar değil	2	176,25	6	11,761	,068	----
	Okuryazar	82	145,05				
	İlkokul	23	192,65				
	Ortaokul	53	185,49				
	Lise	76	171,95				
	Üniversite	89	191,63				
	Yüksek lisans/Doktora	25	191,74				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesine göre Güven alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2 = 20.517$ ,  $p < .05$ ). Buna göre okuryazar olmayan anneye sahip olan grup ile ortaokul mezunu anneye sahip olan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa bakıldığında ortaokul mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazarlığı olmayan babaya sahip öğrencilere göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Okuryazar olmayan ile lise mezunu grupları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucu rapor edilmiştir. Bu farklılık lise mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, babaları okuryazar olmayanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuryazar olmayan ile üniversite mezunu gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ve bu farklılık üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar olmayanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile ilkokul mezunu grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile ortaokul mezunu anneye sahip öğrenciler arasında anlamlı fark saptanmıştır ve bu fark ortaokul mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar babaya sahip olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Lise mezunu grupları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ve bahsi geçen farklılık lise mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, okuryazar olanlara göre lehinedir. Okuryazar olan ile Üniversite mezunu gruplar arasında anlamlı fark

bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olanlara göre Okula ilişkin Tutum Alt Ölçek puanı daha yüksek olarak bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Okula güven alt boyut puanına bakıldığında ortaokul mezunu babaya sahip olanlarda okula güven puanı yüksek iken okuryazar olanlarda düşük olarak bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin babaların eğitim seviyesine göre Sevgi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış olup istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 8.133$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin babaların eğitim seviyesine göre Değer alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış olup istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 6.154$ ,  $p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin babaların eğitim seviyesine göre Uyum alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış olup istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 11.761$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.17. Öğrencilerin Okula ilişkin Tutum Alt Ölçekleri Puanlarının Anne Baba Tutumlarına göre “Kruskal Wallis H” Analizleri**

Ölçek	Tutum	N	Sıra Ort.	s d	Ki Kare	p	Anlamlı Fark
Güven	Demokratik	31	182,87	5	9,235	,100	---
	İlgisiz	7	258,00				
	Otoriter	31	201,15				
	Sevgisiz	3	214,33				
	Mükemmeliyetçi	27	185,78				

	Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	167,55				
	Demokratik	31	136,19				
	İlgisiz	7	201,71				
	Otoriter	31	187,87				
Sevgi	Sevgisiz	3	138,00	5	8,397	,136	---
	Mükemmeliyetçi	27	151,70				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	181,10				
	a.Demokratik	31	140,03				a-b
	b.İlgisiz	7	149,14				a-d
	c.Otoriter	31	219,97				a-e
Değer	d.Sevgisiz	3	79,67	5	13,859	,017*	b-e b-f
	e.Mükemmeliyetçi	27	160,76				c-d
	f.Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	177,85				c-e c-f
	Demokratik	31	189,37				
	İlgisiz	7	150,21				
	Otoriter	31	183,32				
Uyum	Sevgisiz	3	167,17	5	1,322	,933	
	Mükemmeliyetçi	27	174,48				
	Sevgili/ilgili/anlayışlı	25 1	173,74				

\*p<.05

Lise öğrencilerinin anne baba tutumları incelendiğinde Güven alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir( $\chi^2 = 9,235$ ,  $p > .05$ ).



Lise öğrencilerinin anne baba tutumları incelendiğinde Sevgi alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 8.397, p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin anne baba tutumları incelendiğinde Değer alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 13.859, p < .05$ ). Demokratik ile İlgisiz grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık İlgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin demokratik anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Demokratik ile sevgisiz grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık demokratik anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sevgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Demokratik ile mükemmeliyetçi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık mükemmeliyetçi anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin demokratik anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. İlgisiz ile mükemmeliyetçi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık mükemmeliyetçi anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin ilgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. İlgisiz ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin ilgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Otoriter ile Sevgisiz grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık otoriter anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sevgisiz anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Otoriter ile Mükemmeliyetçi grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık otoriter anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin mükemmeliyetçi anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Otoriter ile Sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. Bu farklılık otoriter anne baba davranışına sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Sevgili/ilgili/anlayışlı anne baba davranışına sahip olduğunu düşünenlere göre lehinedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Okula ilişkin Değer Tutumunda en düşük sevgisiz tutumda iken en yüksek puan otoriter tutumdadır.

Lise öğrencilerinin anne baba tutumları incelendiğinde Uyum alt boyutunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $\chi^2 = 1.322$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 4.18. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı alt Ölçekleri ile Okula İlişkin Tutum Alt Ölçekleri Düzeylerinin Arasındaki İlişki**

		Güven	Sevgi	Değer	Uyum	Okula ilişkin Tutum (Toplam)
<b>İçsel kontrol</b>	r	,097	-,133*	-,118*	-,171**	-,120*
	p	,070	,013	,027	,001	,024
<b>Dışsal kontrol</b>	r	,174**	,181**	,172**	,082	,229**
	p	.001	,001	,001	,125	,000

\*\*p<.01, \*p<.05

İçsel kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Güven puanı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda anlamlı ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir ( $r = .097$ ,  $p > .05$ ).

İçsel kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Sevgi puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = -.133$ ,  $p < .05$ ). İçsel kontrol puanı

artarken Sevgi puanının azaldığı görülmektedir. İçsel kontrol Odağı ile Sevgi alt ölçeği arasında ters orantılı ve zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

İçsel kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Değer puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r = -.118, p < .05$ ). İçsel kontrol puanı artarken Değer puanının azalmakta olduğu görülmektedir. İçsel kontrol Odağı ile Değer alt ölçeği ters orantılı ve zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

İçsel kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Uyum puanı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Spearman korelasyon sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = -.171, p < .01$ ). İçsel kontrol artarken Uyum azalmaktadır. İçsel kontrol Odağı ile Uyum alt ölçeği arasında zayıf ve ters orantılı ilişki vardır.

İçsel kontrol ile Okula ilişkin Tutum toplam puanı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Spearman korelasyon sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = -.120, p < .05$ ). İçsel kontrol artarken okula ilişkin tutum azalmaktadır. İçsel kontrol Odağı ve okula ilişkin tutum arasında zayıf ve ters orantılı ilişki vardır.

Dışsal kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Güven puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir ( $r = .174, p < .01$ ). Dışsal kontrol puanı artarken Güven puanı arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal kontrol odağıyla Güven arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

Dışsal kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Sevgi puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir ( $r = .181, p < .01$ ). Dışsal kontrol puanı artarken Sevgi puanı da yükselmektedir. İçsel kontrol Odağı ile Güven alt ölçeği arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

Dışsal kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt ölçeği olan Değer puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde pozitif yönde

anlamli ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir( $r= .172$ ,  $p<.01$ ). İçsel kontrol puanı artarken Değer puanının da artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal kontrol Odağı ile Güven alt leği arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

Dışsal kontrol ile Okula ilişkin Tutum alt leği olan Uyum puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda anlamli bir ilişki tespit edilememiŝtir ( $r= .082$ ,  $p>.05$ ).

Dışsal kontrol ile Okula ilişkin Tutum toplam puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde pozitif yönde anlamli ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir( $r= .229$ ,  $p<.01$ ). Dışsal kontrol puanı artarken okula ilişkin tutum puanının da artmakta olduğu sonucun ulaşılmıştır. Dışsal kontrol odağıyla okula ilişkin tutum arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

**Tablo 4.19. Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı Alt lekleri ile öğrenmeye dönük Tutum Alt lekleri Düzeylerinin Arasındaki İlişki**

		<b>.Doğas ı</b>	<b>Kaygılan ma</b>	<b>Beklen ti</b>	<b>Açıklık</b>	<b>ğrenme ye dönük Tutum (Toplam)</b>
<b>İçsel kontrol</b>	r	-,038	,164**	-,032	,086	,165**
	p	,479	,002	,553	,108	,002
<b>Dışsal kontrol</b>	r	,175**	,095	,085	,016	,230**
	p	,001	,077	,111	,765	,000

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

İçsel kontrol ile ğrenmeye Dönük Tutum alt leği olan öğrenmenin doğası puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde anlamli ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir( $r= -.038$ ,  $p>.05$ ).

İçsel kontrolle ğrenmeye Dönük Tutum alt leği olan Kaygılanma puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon neticesinde

pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = .164$ ,  $p < .01$ ). İçsel kontrol puanı artarken Kaygılanma puanı artmakta olduğu tespit edilmiştir. İçsel kontrol Odağı ile Kaygılanma alt ölçeği arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

İçsel kontrol ile Öğrenmeye Dönük Tutum alt boyutu olan Beklenti puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda anlamlı ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir ( $r = -.032$ ,  $p > .05$ ).

İçsel kontrol ile Öğrenmeye Dönük Tutum alt boyutu olan Açıklık puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r = .086$ ,  $p > .05$ ).

İçsel kontrol ile Öğrenmeye Dönük Tutum toplam puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = .165$ ,  $p < .01$ ). İçsel kontrol puanı artarken öğrenmeye dönük tutumun da artmakta olduğu sonucuna varılmıştır. İçsel kontrol Odağı ile öğrenmeye tutum arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

Dışsal kontrolle Öğrenmeye Dönük Tutum alt ölçeği olan Öğrenmenin doğası puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = .175$ ,  $p < .01$ ). Dışsal kontrol artarken Öğrenmenin doğası artmakta olduğu bulunmuştur. Dışsal kontrol odağı ile Öğrenmenin doğası arasında doğru orantılı ve zayıf ilişki vardır.

Dışsal kontrol ile Öğrenmeye Dönük Tutum alt ölçeği olan Kaygılanma puanı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Spearman korelasyon sonucunda anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $r = .095$ ,  $p > .05$ ).

Dışsal kontrolle Öğrenmeye Dönük Tutum alt ölçeği olan Beklenti puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda anlamlı ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $r = .085$ ,  $p > .05$ ).

Dışsal kontrol ile Öğrenmeye Dönük Tutum alt ölçeği olan Açıklık puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda anlamlı ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir ( $r = .016$ ,  $p > .05$ ).

Dışsal kontrolle Öğrenmeye Dönük Tutum toplam puanı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon sonucunda pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = .230$ ,  $p < .01$ ). Dışsal kontrol artarken öğrenmeye dönük tutumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal kontrol odağı ile öğrenmeye dönük arasında doğru orantılı ve zayıf bir ilişki vardır.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

#### 5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile içsel kontrol odağı alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. İçsel kontrol odağı kızlara oranla erkek öğrencilerde daha yüksektir. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile dışsal kontrol alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkeklerin iç kontrol odaklarının kızlara göre daha yüksek olmasının sebebi olarak toplum tarafından cinsiyetlere yüklenen anlamlar ve toplumun cinsiyetlerden beklentileri gösterilebilir. Saracaloğlu ve arkadaşları yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve sahip olunan Akademik kontrol odakları ile cinsiyet değişkeninin arasında anlamlı istatistiki fark görülmediği sonucuna ulaşmıştır (Saraçaloğlu vd., 2013: 227-250). Başol ve Türkoğlu yaptıkları çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının kontrol odağı ile cinsiyet arasında etkili olabileceğini göstermektedir (Başol ve Türkoğlu, 2009: 732-757). Özer ve Altun yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul başarı durumu ile cinsiyet, erteleme nedenleri ile performans yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Özer ve Altun, 2011: 45-72).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik durumu ile içsel ve dışsal kontrol alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ekonomik durumu kötü olan bireylerinde eğitim hayatlarında başarılı olarak iyi bir noktaya gelmeleri mümkündür. Bunun için de ekonomik durumu iyi düzeyde olmayan kişilerin yaşamlarında başarısız bir noktada olacaklarını söyleyemeyiz.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları ile içsel kontrol odakları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anneleri

okuryazar olmayan ile lise mezunu olan öğrenci, anneleri okuma yazma bilmeyenler ile üniversite bitirmiş olan öğrenci; anneleri okuma yazma bilen ile lise bitiren öğrenci, anneleri okuma yazma bilen öğrenciler ile üniversite bitiren öğrenci, anneleri okuryazar olan öğrenci ile yüksek lisans/ doktora bitiren öğrenci; anneleri ilkokul mezunu olan öğrenci ile lise mezunu olan öğrenci, anneleri ilkokul mezunu olan öğrenci ile üniversite bitirmiş olan öğrenci, anneleri ilkokul bitirmiş olan öğrenci ile anneleri yüksek lisans/ doktora bitiren öğrenci grupları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel kontrol annesi yüksek lisans/doktora mezunu olanlarda en yüksek; annesi okuryazar olanlarda en düşük olarak tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile dışsal kontrol alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile içsel kontrol alt ölçeği arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası okuryazar olmayan ile okuryazar durumda öğrenci, babası okuryazar durumda olmayan ile ilkokul mezunu olan öğrenci, babası okuma yazma bilmeyen ile ortaokul bitirmiş babaya sahip olan öğrenci, babası okuma yazma bilmeyen ile lise bitirmiş olan öğrenci, babası okuma yazma bilmeyen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci; babası okuryazar durumda olan ile ortaokulu bitirmiş olan öğrenci, babası okuma yazma bilen ile lise bitirmiş olan öğrenci, babası okuma yazma bilen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci grupları arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık saptanmıştır. İçsel kontrol babası okuma yazma bilmeyenlerde yüksek iken en düşük okuryazar olanlardadır. Annenin ve eğitim seviyesi arttıkça çocuğuyla ilgilenmesi, çocuğuna karşı tutumu, çocuğuyla ilgili farkındalığının da arttığını söyleyebiliriz. Bu durum da çocuğun içsel kontrolünün artmasına fayda sağlar diyebiliriz. Ancak yapılan bu araştırmada babanın eğitim durumunda okur yazar olmayanların içsel kontrolünün fazla çıkmasında dağılımın etkili olduğunu söyleyebiliriz. Başol ve Türkoğlu yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kontrol odağı ile ebeveynlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir (Başol ve Türkoğlu, 2009).



Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile içsel kontrol alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlgisiz ile otoriter, ilgisiz ile sevgili/ilgili/anlayışlı, otoriter ile sevgili/ilgili/anlayışlı, sevgisiz ile sevgili/ilgili/anlayışlı, mükemmeliyetçi ile sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İçsel kontrol odağı, ilgisiz anne baba tutumunda yüksek iken en düşük otoriter tutumdadır. Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumları ve dışsal kontrol alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel farklılık olmadığı sonucu görülmüştür. İlgisiz olan anne baba tutumunda kişi kendi problemlerinin tek başına üstesinden gelmeye çalıştığı için içsel kontrolünün daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Dil ve Bulantekin yaptığı araştırma içeriğinde öğrencilerin aile işlevselliğinin kontrol odağı ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmalarında ulaştıkları bulgulara göre aile tutumları ve işlevselliğinin iç ve dış kontrol odağıyla ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Dil ve Bulantekin, 2011: 17-24). Kındap ve arkadaşları yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre; annelerin kontrollü davranışları ve tutumları ile çocukların akademik uyumu ve benlik değeri arasında ilişki olduğu görülmektedir (Kındap ve arkadaşları, 2008: 95-110). Sümer ve arkadaşları yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne baba tutumlarının; genel psikolojik uyum ve bağlanma stilleri, benlik saygısı, kendini kabul, kaygı, saldırganlık, akademik başarı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010: 42-59).

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin doğası alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin kaygılanma alt ölçeği ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik kaygılanma erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ve beklenti alt ölçeğinin arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyetleriyle açıklık alt boyutu arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunduğu rapor edilmiştir. Öğrenmeye dönük açıklık alt ölçeğinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre bir evi geçindirme yükümlüğü olduğundan dolayı gelecek kaygılarının daha fazla olduğunu

söyleyebiliriz. Ayrıca bu durum erkek öğrencileri öğrenmeye dönük tutumlarında da kızlara oranla bir adım daha öne çıkarmıştır. Gencel yaptığı çalışma sonucuna göre öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (Gencel, 2006). Özkal ve Çetingöz yaptıkları çalışmada öğrencilere ait öğrenme ve derse yönelik tutumların cinsiyetlerinden etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Derse yönelik tutumlarda kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğu görülmektedir (Özkal ve Çetingöz, 2006: 259-275).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile öğrenmenin doğası alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel farklılık olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile kaygılanma alt ölçeğinin aralarında anlamlı istatistiksel farklılık görülmüştür. Öğrencilerin aylık gelir durumu düşük ile orta, düşük ile iyi, orta ile iyi, orta ile çok iyi grupları arasında anlamlı istatistiksel bir fark saptanmıştır. Aile ekonomik geliri düşük olanlarda kaygılanma en yüksek iken en düşük orta gelirlerdedir. Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile beklenti alt ölçeği arasında anlamlı bir istatistiksel farklılık görülmemiştir. Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile açıklık alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel bir fark olduğu tespit edilmiştir. Gelir durumu düşük ile iyi, orta ile iyi, orta ile çok iyi grupları arasında anlamlı istatistiksel bir fark saptanmıştır. Aile ekonomik geliri düşük olanlarda açıklık en yüksek iken orta gelirlielerde en düşüktür. Her ne kadar kişinin akademik kontrol odağı ekonomik şartlardan etkilenmese de öğrenmeye dönük tutumda etkili bir faktör olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü kişinin aile ekonomik geliri düşük olduğunda gelecek ile ilgili kaygısının daha fazla olabileceğini söyleyebiliriz. Uzun'un (2005) yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik başarımları açısından, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında ailenin sosyoekonomik durumunun öğrencinin başarımlarını etkilediği söylenebilir. Öğrencinin sosyoekonomik durumuna göre eğitim kalitesinin artmasının da bu duruma sebep olarak gösterilebileceği söylenilebilir. Yapılan bir diğer araştırma da Savaş yaptığı araştırmadan elde edilen verilere göre ailenin maddi olanaklarının ve bu doğrultu da

öğrencinin eğitimine katkıda bulunabilme potansiyellerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir (Savaş, 2010).

Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyine ile öğrenmenin doğası alt ölçeği arasında anlamlı istatistiki bir fark olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile kaygılanma alt ölçeği arasında anlamlı istatistiki fark olduğu görülmüştür. Annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilmeyen ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilmeyen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci; annesi okuma yazma bilen ile ortaokul bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilen ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilen olan ile yüksek lisans/ doktora bitirmiş olan öğrenci; annesi ilkokul bitirmiş ile ortaokul bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile üniversite bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile yüksek lisans/ doktora bitirmiş olan öğrenci grupları arasında anlamlı istatistiksel fark bulunduğu rapor edilmiştir. Öğrenmeye dönük kaygılanma en yüksek annesi okuryazar olanlarda görülürken en düşük yüksek lisans/ doktora mezunlarında görülmüştür. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ve beklenti alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel fark olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ve açıklık alt ölçeği arasında anlamlı bir istatistiki fark görülmüştür. Annesi okuma yazma bilmeyen ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilmeyen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci; annesi okuma yazma bilen ile ortaokul bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilen ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi okuma yazma bilen ile üniversite bitirmiş olan öğrenci, annesi okuryazar ile yüksek lisans/ doktora bitirmiş olan öğrenci; annesi ilkokul bitirmiş olan ile ortaokul bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile lise bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile üniversite bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokul bitirmiş olan ile yüksek lisans/ doktora bitirmiş olan öğrenci grupları arasında anlamlı istatistiksel bir fark bulunmuştur. Öğrenmeye dönük açıklık alt ölçeği, annesi lise bitirmiş olanlarda en yüksek, annesi okuryazarlarda ise en düşük

olarak saptanmıştır. Lise öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ve kaygılanma alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Babası okuryazar olmayan ile ilkokul mezunu olan öğrencilerin, babası okuma yazma bilmeyen ile ortaokul bitirmiş olan öğrencilerin, babası okuma yazma bilmeyen ile lise bitiren öğrencilerin, babası okuma yazma bilmeyen ile üniversite bitirmiş olan öğrencilerin, babası okuma yazma bilen ile ilkokul bitirmiş olan öğrencilerin, babası okuma yazma bilen ile ortaokul bitirmiş olan öğrencilerin, babası okuma yazma bilen ile lise bitiren öğrencilerin, babası okuma yazma bilen ile üniversite bitiren öğrencilerin bulunduğu gruplar arasında anlamlı istatistiki farklılık saptanmıştır. Öğrenmeye dönük kaygılanma en düşük okuryazar olanlarda en yüksek okuryazar olmayanlardadır. Lise öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile açıklık alt ölçeği arasında anlamlı istatistiki bir fark görülmüştür. Babanın okur yazar olmadığı ile okuryazar olan öğrenci, babanın okuryazar olmadığı ile babanın ilkokul mezunu olduğu öğrenci, babanın okuryazar olmadığı ile babanın ortaokul mezunu olduğu öğrenci, babanın okuryazar olmadığı ile babanın lise mezunu olduğu öğrenci, babanın okuryazar olmadığı ile üniversite mezunu olduğu öğrenci grupları arasında anlamlı istatistiksel fark tespit edilmiştir. Öğrenmeye dönük açıklık en yüksek okuryazar olmayanlarda en düşük okuryazar olanlardadır. Annenin ve babanın eğitim düzeyi düşük olduğu zaman kendi çocuğunun eğitim olarak daha iyi bir seviyede olmasını istemektedir. Bu tutumu çocuğa yansıttığı zaman annesi okur yazar seviyesinde olan bireylerin daha fazla öğrenmeyle ilgili kaygı yaşadıklarını söyleyebiliriz. Ötken yaptığı araştırma sonuçlarına göre anne eğitim durumunun çocukların okula ilişkin tutumunda yedinci sınıf öğrencilerinin SBS başarı puanları annelerin üniversiteyi bitirmiş olması; ilkokuldan, ortaokuldan, liseden mezun olmaları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermektedir (Ötken, 2012). Şahin yaptığı çalışmada 7. sınıfta öğrenim gören ve seviye belirleme sınavına (SBS) giren çocukların fen ve teknoloji alanındaki performanslarını etkileyen bazı faktörler üzerine çalışmış ve elde ettiği bulgulara göre Anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrenci başarısına ve tutumunda etkili olduğu görülmüştür (Şahin, 2011).

Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile öğrenmenin doğası alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel bir fark olmadığı saptanmıştır. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile kaygılanma alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile beklenti alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. İlgisiz ile sevgili/ilgili/anlayışlı, sevgisiz ile sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrenmeye dönük beklenti tutumu en yüksek ilgisiz tutumda iken en düşük sevgisizde görülmüştür. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile açıklık alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel fark olmadığı saptanmıştır. Anne baba tutumundaki dağılım dengeli olmadığından dolayı böyle bir sonucun ulaşıldığını söyleyebiliriz. Koyuncu yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre, öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği ile cinsiyet, okunan bölüm, öğrenim görülen sınıfın düzeyi, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, ailenin ikamet ettiği yer ile pozitif yönlü; öğretim programı türü ile negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Koyuncu, 2015). Ökten yaptığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin SBS başarı puanları, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulmuştur. Baba eğitim durumuna göre, öğrencilerin SBS başarı puanları anlamlı olarak değişmektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrenci başarısına olan etkisi ilgili çalışmalar incelendiğinde, eğitim düzeyleri arasında manidar fark olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ökten, 2012).

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula güven alt ölçeği baz alındığında aralarında anlamlı istatistiksel farklılık saptanmıştır. Okula güven erkekler de kızlara göre daha yüksektir. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile sevgi alt ölçeği baz alındığında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri açısından değer alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri açısından uyum alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin bu yaş aralığında kendilerini ispatlama çabasında olmalarından ve bunu en rahat okul ortamında sergileyebildiklerinden dolayı bu sonucun çıktığını söyleyebiliriz. Adıgüzel ve Karadaş yaptıkları çalışmada, okula ilişkin tutum

açısından kızların erkeklere oranla anlamlı düzeyde olumlu olduğu sonucunu bulmuştur (Adıgüzel ve Karadaş, 2013: 49-67). Coşkun yaptığı çalışmada tespit edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf düzeyi ve okul türü ortak etkisi ise, akademik ortalamaya, öğrencilerin okullarına ilişkin tutumları, öğretmen bildirimlerine bakıldığında dış ve iç yönelim sorunlu davranışları ile öğrencinin kendisini değerlendirmesine göre toplam yeterlikte farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kızlarda dış yönelim, iç yönelim, toplam uyum ve problem puanları ile sosyal destek alt ölçeklerinden ebeveyn, öğretmen ve yakın arkadaş destekleri; erkeklerde ise, öğretmen bildirimlerine bakıldığında toplam uyum, dış yönelim, iç yönelim ve toplam problem puanı akademik ortalamayı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul türlerine göre akademik başarının yordanmasında ise, yatılı bölge okulunda toplam uyum, iç yönelim, dış yönelim ve toplam problem, taşınmalı eğitim yapan okulda toplam uyum ve normal semt okulunda toplam uyum, dış yönelim ve toplam problem puanları akademik ortalamayı anlamlı düzeyde yordamaktadır (Coşkun, 2004).

Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile güven alt ölçeği arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Gelir durumu düşük ile iyi, orta ile iyi, orta ile çok iyi olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Ailenin gelir bakımından durumu çok iyi olanlarda okula güven yüksek iken en düşük orta gelirlilerdedir. Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile sevgi alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin aile ekonomik gelir durumu ile değer alt ölçeği arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmadığı saptanmıştır. Liselerde öğrenci olan kişilerin aile ekonomik gelir durumu ile uyum alt ölçeği arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan kişiler kendilerini toplum içerisinde dışlanmış hissettikleri için bu durum okul ortamında da kendini gösterebilir. Özellikle sivil kıyafet serbest olduğundan beri bu durum öğrencilerin maddi yetersizliklerinin daha belirgin hale gelmesine neden olabilir. Özbaş yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre ailenin, çocuklarının okul sürecindeki gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz kalması ve maddi

sebepler nedeniyle çocuklarının işgücünden faydalanma talebi çocuğun okula devam etme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Özbaş, 2010).

Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile güven alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Annesi okuma yazma bilemeyen ile ortaokulu bitirmiş öğrenci grubu, annesi okuma yazma bilemeyen ile liseyi bitirmiş öğrenci grubu, annesi okuma yazma bilemeyen ile üniversiteyi bitirmiş öğrenci grubu; annesi okuryazar olan liseyi bitirmiş öğrenci grubu, annesi okuryazar olan ile üniversite bitirmiş öğrenci grubu, annesi okuryazar olan ile yüksek lisans/doktora bitirmiş olan öğrenci; annesi ilkokulu bitirmiş ile ortaokulu bitirmiş olan öğrenci grubu, annesi ilkokulu bitirmiş ile liseyi bitirmiş olan öğrenci grubu, annesi ilkokulu bitirmiş ile üniversiteyi bitirmiş olan öğrenci, annesi ilkokulu bitirmiş ile yüksek lisans/doktora bitirmiş olan öğrenci grupları arasında anlamlı istatistiksel fark saptanmıştır. Okula ilişkin güven en yüksek annesi okuryazar olmayanlarda görülürken en düşük ilkokul mezunu olanlardır. Lise öğrencilerinin annenin eğitim durumu ile sevgi alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin annenin eğitim durumu ile değer alt boyutu arasında istatistiksel anlamlı bir farkın rapor edilmediği sonucuna varılmıştır. Lise öğrencilerinin annenin eğitim durumu ile uyum alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile güven alt boyutu arasında anlamlı istatistiksel fark saptanmıştır. Babası okuma yazma bilmeyen ile ortaokulu bitirmiş öğrenci öğrenci grubu, okuma yazma bilmeyen ile liseyi bitirmiş olan öğrenci grubu, okuma yazma bilmeyen ile üniversiteyi bitirmiş olan öğrenci grubu; babası okuma yazma bilen ile ilkokulu bitirmiş öğrenci grubu, okuma yazma bilen ile ortaokulu bitirmiş öğrenci grubu, babası okuma yazma bilen ile liseyi bitirmiş öğrenci grubu, babası okuma yazma bilen ile üniversiteyi bitirmiş olan öğrenci grupları arasında anlamlı istatistiksel fark saptanmıştır. Okula güven babası ortaokul mezunu olanlarda yüksek iken okuryazar olanlarda en düşüktür. Katılımcıların anne ve babanın eğitim seviyesinin dağılımı dengesiz olduğundan dolayı böyle bir sonucun çıktığını söyleyebiliriz. EARGED tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının

Belirlenmesi Raporunda anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin mutlak başarı yüzdeleri de buna paralel olarak artma eğilimi göstermektedir. Bu araştırmada literatürü destekleyen nitelikte anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarısında manidar olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (EARGED, 2010). Engin ve arkadaşları, yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; anne ve babanın eğitim durumları ve seviyeleri yükseldikçe çocukların yetiştirilmeleri tipleri ve çocuklarının eğitimlerine verdikleri önemi etkilemektedir. Bunun yanı sıra ebeveyni eğitimci olan çocukların başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Engin vd., 2013: 290-297).

Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile güven alt ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sevgi alt ölçeği arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile değer alt ölçeğinin arasında anlamlı istatistiki fark olduğu bulunmuştur. Demokratik ile ilgisiz, demokratik ile sevgisiz, demokratik ile mükemmeliyetçi, ilgisiz ile mükemmeliyetçi, ilgisiz ile sevgili/ilgili/anlayışlı, otoriter ile sevgisiz, otoriter ile mükemmeliyetçi, otoriter ile sevgili/ilgili/anlayışlı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okula ilişkin değer tutumunda en yüksek otoriter tutumda iken en düşük sevgisiz tutumdadır. Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile uyum alt ölçeği arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Çocuk aile de görmesi gereken değer duygusunu otoriter bir aile yapısıyla elde edemediği için bu arayışını okul ortamına yansıtmakta olduğunu söyleyebiliriz. Ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz, otoriter tutumları çocukların ders çalışma sürecini etkilediğini ve çocuklarda stres ve korkunun oluşmasına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Satır (1996)'ın üzerinde araştırmalar yaptığı bir çalışmada çocuğuna karşı ilgili, demokratik tutumu benimsemiş olan ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olmasında önemli bir faktör olduğu bulgusu elde edilmiştir. İçsel kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan güven arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İçsel kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan sevgi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel kontrol



arttığında sevginin azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel kontrol odağı ile sevgi alt ölçeği arasında ters orantılı ve zayıf bir ilişki rapor edilmiştir. İçsel kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan değer kavramı arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı olarak saptanmıştır. İçsel kontrol puanı artarken değer puanının azalmakta olduğu rapor edilmiştir. İçsel kontrol odağı ile değer alt ölçeği arasında istatistiksel açıdan ters orantılı ve zayıf ilişki vardır. İçsel kontrolle okula ilişkin tutum alt ölçeği olan uyum arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel kontrol arttığında uyum azalmaktadır. İçsel kontrol odağı ile uyum alt ölçeği arasında istatistiksel açıdan ters orantılı ve zayıf bir ilişki vardır. Dışsal kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan güven arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Dışsal kontrol arttığında güven duygusu artmaktadır. Dışsal kontrol odağı ile güven duygusu arasında istatistiksel açıdan zayıf ve doğru orantılı ilişki vardır. Dışsal kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan sevgi puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dışsal kontrol artarken sevgi artmaktadır. İçsel kontrol odağı ile güven alt ölçeği arasında doğru orantılı ve zayıf bir ilişki mevcuttur. Dışsal kontrolle okula ilişkin tutum alt ölçeği olan değer arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel kontrol artarken değer artmaktadır. Dışsal kontrol odağı ile güven alt ölçeği arasında zayıf ve doğru orantılı ilişki vardır. Dışsal kontrol ile okula ilişkin tutum alt ölçeği olan uyum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kişinin içsel kontrolü arttığı zaman duygularını, düşüncelerini daha çok bastırabilir. Bu durumda kişi sevgi, değer, uyum gibi duygu ve düşüncelerini bastırıp bu duygu ve düşüncelerin azalmasına sebep olabilir. Kan ve Akbaş (2005) öğrenmeye dönük tutumla ilgili yaptığı araştırmada, liselerde öğrenim gören öğrencilerin derslerine yönelik tutumları üzerinde çalışmıştır. Bu tutumların ise derslere yönelik olumlu duygu, olumsuz duygu olarak adlandırılmıştır. Öğrenciler içinde buldukları dönem gereği duygu karmaşası yaşamaktadır. Bu karmaşık duygular ders içi tutum ve dersi algılama biçimini de etkilediği söylenebilir. Örneğin; öğrenci içsel denetimli ise daha olumlu tutumlar geliştirir diye düşünebilirken, öğrenci dışsal denetimli ise duygularının etkisiyle daha olumsuz tutum geliştirebilmektedir (Kan ve Akbaş, 2005: 227-237).

İçsel kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan öğrenmenin doğası arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İçsel kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan kaygılanma arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. İçsel kontrol ile kaygı birbirine paralel olarak artar. İçsel kontrol odağı ile kaygılanma alt ölçeği arasında istatistiksel yönden zayıf ve doğru orantılı ilişki bulunmaktadır. İçsel kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan beklenti arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İçsel kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan açıklık arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Dışsal kontrol ile öğrenmeye dönük tutumun alt ölçeği öğrenmenin doğası arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dışsal kontrol artarken öğrenmenin doğası artmaktadır. Dışsal kontrol odağı ile öğrenmenin doğası arasında zayıf ve doğru orantılı istatistiksel ilişki vardır. Dışsal kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan kaygılanma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Dışsal kontrol ve öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan beklenti arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Dışsal kontrol ile öğrenmeye dönük tutum alt ölçeği olan açıklık arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kişi ne kadar çok kendisini kontrol etmeye çalışırsa o kadar çok kontrolü kaybedeceğini düşünebilir. Bu durumda kişi de daha fazla kaygının oluşmasına sebep olabilir. Findley ve Cooper (1983) akademik başarı ve denetim odağı üzerine yapılan araştırmaların nicel bir taramasını yaptıklarında, içten denetimlilik inancı arttığında akademik başarının da arttığı bulgusunu görmüşlerdir. Yalnız bu ilişkinin ergenlerde yetişkin veya çocuklara oranla daha güçlü olma eğilimi gösterdiğini ifade edilmiştir (Findley ve Cooper, 1983: 414-427). Parrott (1984) yaptığı araştırmasında denetim odağı ve adolesanlarla ilgili önemli veriler elde etmiştir. Parrott, gençlerle sorumluluk vererek, denetim odağının desteklemesi ile iç denetiminin destekleneceğini belirtmiştir. Derin yaptığı araştırmalarında denetim odağı düzeyinin akademik başarı ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre kişilerin başarıya ilişkin algılamaları ile problemleri çözebilme becerilerinin, denetim odağı seviyeleri ve akademik başarımları arasında anlamlı istatistiksel fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Derin,2006).

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda hazırlanan öneriler aşağıda verilmiştir;

### 5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- .Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde eğitim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Akademik kontrol odağı, okula ilişkin tutum ve öğrenmeye dönük tutum hakkında daha genel sonuçlara ulaşmak için araştırma örnekleminin genişletilmesi ve farklı yaş gruplarında benzer çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### 5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma bulgularına göre aile eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin içsel kontrol odağı puanlarında artış görülmektedir. Öğrencilerin içsel kontrollerini arttırmak için, eğitim seviyesi düşük ebeveynlere sahip öğrenciler belirlenerek okul rehberlik psikolojik danışmanlık birimince öğrencinin gelişim sürecinin bilinçli bir şekilde ilerlemesi amacıyla ebeveyn bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre ebevenlerinin otoriter tutumu benimsediğini düşünen öğrencilerin içsel kontrol puanları düşüktür. Bu doğrultuda ebevenlere yönelik ebeveny tutumlarının öğrencilerin gelişim sürecine etkileri hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Özellikle ebevenlerinin otoriter tutumu benimsediğini düşünen öğrencilerin velilerine yönelik öğrencilerin içsel kontrolünü arttırmak amacıyla neler yapabilecekleri hakkında bireysel görüşmeler yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumları erkek öğrencilere göre daha düşüktür. Kız öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumlarını arttırmak amacıyla kız öğrencilere yönelik öğrenme stratejileri,

mesleklerin tanıtımı gibi konularda bireysel veya grup şeklinde rehberlik çalışmaları yapılabilir.

- Araştırma bulgularına göre sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerin öğrenmeye dönük kaygı ve açıklık puanları yüksektir. Özellikle sosyoekonomik durumu düşük olarak nitelendirilen okullarda öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumlarının yüksek olması okul rehberlik psikolojik danışmanlık birimince motivasyon kaynağı olarak kullanılıp öğrencilerin eğitimlerine destek sağlanabilir.
- Araştırma bulgularına göre sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin okula ilişkin güvenleri düşüktür. Bu konuda okul idaresi öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini yansıtıcı ve yetersizlik düşüncesi oluşturabilecek olay durum ve ortamlara yönelik önlemler almalıdır.
- Araştırma bulgularına göre okula ilişkin değer puanı en yüksek otoriter anne babaya sahip olduğunu düşünen öğrencilerde iken, en düşük sevgisiz anne babaya sahip olduğunu düşünenlerdedir. Bu doğrultuda ebevenlere yönelik ebeveny tutumlarının öğrencilerin gelişim sürecine etkileri hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Özellikle sevgisiz anne babaya sahip olduğunu düşünen öğrenciler ve aileleri ile sevgi ve değere yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre iç kontrolü yüksek öğrencilerin okula ilişkin sevgi değer ve uyum puanları düşüktür. Bu doğrultuda iç kontrolü yüksek öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını arttırmaya yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir, bireysel farklılıklardan faydalanılarak okula ilişkin tutumu arttırma çalışmaları yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre iç ve dış kontrolü yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye dönük tutumları da yüksektir. Okul rehberlik psikolojik danışmanlık birimi öğrenmeye dönük tutumu arttırabilmek amacıyla iç ve dış denetimi arttırıcı rehberlik çalışmaları yapabilirler.

### 5.2.3. Ebeveynlere Öneriler

- Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin iç kontrolleri erkek öğrencilere oranla daha düşüktür. Aile kız çocuklarının iç denetimini arttırmak için alınacak kararlarda söz hakkı verebilir ve yapmak istediği işler konusunda kız çocuklarına fırsat tanıyabilirler.

## KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula ilişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 49-67.

Akbaba, S. (2006). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Aydan

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol odağı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3): 9-17.

Aksoy, A. "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1992.

Albayrak E. (2014), Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Eğitsel Öz-Yeterlilik, Akademik Kontrol odağı ve Eğitsel Erteleme, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

Alcı B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri Cinsiyete Sınıfa ve Alanlara Göre

Farklılaşmakta Mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).

Alıcı, D. (2013). Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1): 129-142

Anıl, D. (2010). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).

Arul, M.J. (2002). Measurement of Attitudes. Web: <http://www.geocities.com/arulmj/atti> HYPERLINK  
"<http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html>"2 HYPERLINK  
"<http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html>"-b.html. Erişim Tarihi, [15.03.2018].

Ayas, T. ve Horzum, M.Z. ( 2010). Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitsel Bakış Dergisi*, 19.

Bahn, D. (2007) Reasonsfor Post Registration Learning: Impact of the Learning Experience. *Nurse Education Today*, 27(7): 715-722.

Balkulvar, N. G. "Farklı Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 1998.

Balkuvvar, N. G. "Farklı Liselerin Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1998.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-195.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Kontrol Odağının Çalışanların Nezaket ve Yardım Etme Davranışlarına Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1): 159-168.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1): 732-757.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bostic, M. N. (2010). Locus of Control and Academic Achievement Among First-generation and Second-generation College Students. *Unpublished Master thesis of Arts, Tennessee Technological University, USA*.
- Braten I. ve Stromso H. I. (2006). Epistemological Beliefs, Interest, and Gender as Predictors of Internet Based Learning Activities, *Computer in Human Behavior*, 22(6): 1027-1042.
- Brownlow, S. and Reasinger, D. R. (2000). Putting Off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5): 15-35.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik Psikolojisi Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. (Çev. İ. Deniz ve E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 4. Basım, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Carton, J. S. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination. *Journal of Genetic Psychology, 160*(4): 437-442.
- Chemers, M., M. Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1): 55–64.
- Coşkun, L. “Yatılı, Taşınmalı ve “Normal” Eğitim Yapılan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve Davranış-uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2004.*
- Çalık, E. “İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.*
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim online, 2*(2).
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Dağ, İ. (2002). Denetimsel Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(49): 77-90.
- Daum, T. L. ve Wiebe, G. (2003). Locus of Control, Personal Meaning and Selfconcept Before and After an Academic Critical Incident. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, USA: Trinity Western University.*
- Derin, R. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir ili örnekleme) (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).



- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Dil S., ve Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Akademik Başarı Düzeyi ile Aile İşlevselliği ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 17-24.
- Dollard, J. C. ve Miller, N. E. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dursun, Ş., ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Dweek, C.S., ve Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological review*, 95(2): 256-273.
- Earged (2010). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Ankara: MEB Yayınları.
- Engin A. O., Demirci N., ve Yeni E. (2013). Stres ve Öğrenme Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 290-297.
- Erbaş, N. (2009). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Denetim (denetsel) Odağı İnancının Risk Alma davranışına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelisim ve Öğrenme* (14. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertem, H. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (içsel ve dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2006.

- Etaş S., ve Duru A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Findley, M.J. ve Cooper H.M. (1983). Locus Of Control and Academic Achivment: A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2): 414-427.
- Founder, D.B. (2011). Positive Attitude: Good Thoughts, Delusions, or a Self-Controlled Mind? Web: [http://www.teach-kids-attitude-  
HYPERLINK](http://www.teach-kids-attitude-HYPERLINK) ["http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html"](http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html)1 [HYPERLINK](http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html) ["http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html"](http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html)st.com/positive-attitude.html Erişim Tarihi, [ 08.04.2011].
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci Sınıf öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Gencel, İ. E. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).]
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*, Beyaz Yayınları, (Çeviren; Ulaş Kaplan).
- Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Eğitsel Başarıya Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gordon, D. (1977). Children's Beliefs in Internal-External Control and Self-esteem as Related to Academic Achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41(4): 383-386.
- Gunter, M. A. ve Jan S. (1999). *Instruction-A Models Approach*. Third Edition. USA: 1999.

- Güleroğlu, D. (2008). Okula ilişkin Tutum leği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13).
- Gündüz, Z. (1986). “Okul Başarı ve Ortaokul 1. Sınıf ğrencilerinde Denetim Odağı”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Gürsel, F. (2008). Çevrimiçi ve Yüzyüze Problem Tabanlı ğrenme Yaklaşımlarının ğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 1-19.
- Güven, B. (2008). “İlköğretim ğrencilerinin ğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *TSA*, 12(1): 35-54.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum*, (ev.: T. Bedirhan Üstün), Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
- İlhan, M. (2017). Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Kastamonu Education Journal*, 25(1).
- İlin, M., ve Segal, E. (2009). *İnsan Nasıl İnsan Oldu*. Çeviren: Zekerya A. SAY yayınları.
- Kadı, Z. (2000). “Adana İl Merkezindeki İlköğretim Okulu ğrencilerinin Sürekli Devamsızlık Nedenleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.
- Kağıtçıbaşı, . (1988). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Kalkan, E. (1995). “İşıklar Askeri Lisesi ğrencilerinin Denetim Odağı Algılarının Okul İçi Gelişimi İle Başarı ve Disiplin Durumları

Açısından Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kan A., ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Kan, A., ve Akbaş, A. (2005). A Study of Developing an Attitude Scale Towards Chemistry. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2): 227-237.

Kara A. (2010). Öğrenmeye Dönük Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32): 49-62.

Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P. (2005). The Impact of Greek University Students' Perceptions of Their Learning Environment on Approaches to Studying and Academic Outcomes. *International Journal of Educational Research* 43(6): 329-350.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara.

Kaval, K. (2001). 12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kelly, F. D. (2002). The effects of Locus of Control, Gender and Grade Upon Children's Preference for Praise or Encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 58, 197-207.

Kelly, M. (2011). Going Back to School With a Positive Attitude. Web: [http://](http://HYPERLINK)  
[712educators.about.com/od/backtoschool/a/positive\\_start.htm](http://712educators.about.com/od/backtoschool/a/positive_start.htm)"7  
12 [HYPERLINK](http://712educators.about.com/od/backtoschool/a/positive_start.htm)  
"http://712educators.about.com/od/backtoschool/a/positive\_start.htm"e

[educators.about.com/od/backtoschool/a/positive\\_start.htm](http://educators.about.com/od/backtoschool/a/positive_start.htm).

Erişim

Tarihi, [08.04.2011].

Kındap, Y., Sayıl, M., ve Kumru, A. (2008). Anneden Algılanan Kontrolün Niteliği ile Ergenin Psikososyal Uyumu ve Arkadaşlıkları Arasındaki İlişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61): 95-110.

Knaus, W. (2010). End Procrastination Now Get It Done With a Proven Psychological Approach. McCraw Hill, New York.

Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenem Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).

Krishnamurti, J. (1994). *Eğitim Üzerine Mektuplar*. (Çev.:Buket Dilden), İstanbul: Arion Yayınevi.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın

Lefcourt, H. M. (1982). Locus of Control: Currenttrends in Theory and Research (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Liaw, S-S, Huang, H-M., ve Chen, G-D. (2007). Surveying Instructor and Learner Attitudes Toward selearning. *Computers and Education*, 49(4): 1066-1080.

Livaneli, Z. (2012). *Mutluluk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Marzano R. J., ve Pickering D. J. (1997). Dimension of Learning Trainer's Manual. Alexandria VI: Mid-Continent Research for Educationand Learning.

McCown, W., ve Roberts, R. (1994). A Study of Academic and Work-Related Dysfunctioning Relevant to The College Version of an Indirect

Measure of Impulsive Behavior. Integra Technical Paper, Radnor, 94-98.

Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' Attitudes Towards Foreign – Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education. *Teaching and Teacher Education*. 23(2): 226-235.

Mountrose, P. (2011). Creating A Positive School Attitude 10 Timely Tips for School Success. Web: <http://www.gettingthru.org/ktips.htm>. Erişim Tarihi, [08.04.2018].

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

Ötken, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıf SBS Başarısını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Araştırma Kuram ve Uygulama* (3. Baskı). Trabzon: İBER Matbaacılık.

Özden, M. (2009). An Investigation of Some Factors Affecting Attitudes Toward Chemistry in University Education. *Essays in Education*, Special Edition, 90-99.

Özer A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21): 45-72.

Özer, B. U. “Academic Procrastination: Prevalance, Self-reported Reasons, Gender Difference and It's Relation With Academic Achievement”.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2005.

Özkal, N., ve Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2): 259-275.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4): 543-578.

Perkins, K. K., Adams, W. K., Pollock, S. J., Finkelstein, N. D., ve Wieman, C. E. (2005). Correlating student beliefs with student learning using the Colorado Learning Attitudes about Science Survey. In J. Marx, P. Heron, & S. Franklin (Eds.), *AIP Conference Proceedings 790(1)*: 61-64.

Pierce, R., Stacey, K., ve Barkatsas, A. (2007). A Scale for Monitoring Students' Attitudes to Learning Mathematics with Technology. *Computers and Education*, 48(2): 285-300.

Prokop, P., Leskova, A., Kubiato, M., ve Diran, C. (2007). Slovakian Students' Knowledge of and Attitudes Toward Biotechnology. *International Journal of Science Education*. 29(7): 895-907.

Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1): 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Casehistory of a Variable. *American Psychologist*, 45(4): 489-493.

Rula L. D. (2006). University Students' Beliefs About Learning English and French in Lebanon. *System* 34(1): 80-96.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algularının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 227-250.
- Sarıçam, H., ve Duran, A. (2012). The Investigation of the Education Faculty Students' Academic Locus of Control Levels. 28-30 June 15th *Balkan International Conference*, Bucearest, Romania.
- Satıcı, S. A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Satır, S. “Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi”. A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Scheiter K., ve Gerjets P. (2007). Learner Control in Hypermedia. *Educational Psychology Review*, 19(3): 285-307.
- Spartt, M. (1999). How Goodarewe at Knowing What Learners Like *System*, 27: 141-155.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivationtolearn: From Theory to Practice*. Engle Wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Strauser, D.R., Ketz, K. ve Keim, J. (2002). The Relationship Between Self-Efficacy, Locus of Control and Work Personality. *Journal of Rehabilitation*, 68(1): 20-26.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6): 74–79.



- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahin, M. D. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2010 Fen ve Teknoloji Alt Test Başarılarına Etki Eden Bazı Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (2011).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şengüder, Ş. (2006). Lise 1-3. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı ile Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Eğitsel Başarı ile Kıyaslanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Toci, M. J. (2000). The Effect of A Teehnology- Supoorted. Proieet-Based Leaming Environment on Instrinsic and Exrtrinsic Motivational Orientation (Yayımlanmamış Doktora Tezi); Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Tsai, C., ve Kuo, P. (2008). Cram School Students’ Conceptions of Learning and Learning Science in Taiwan. *International Journal of ScienceEducation*. 30(3): 353-375.
- Uguak, U.A.,Habibah, Bt. E.,Jegak, U. ve Turiman, S. (2007). The Influence of Causal Elements of Locus of Control on Academic Achievement Satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2): 120-128.
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö., & Baran A. G. (2005). Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 367-386.

- Uzun K. (2016). Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili Olumlu İnanç Ve Akademik Kontrol odağı. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, N., ve Sağlam, N. (2005). Sosyoekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Washburne, J.N., (2006). The Definition of Learning, *Journal of Educational Psychology*, 27(8): 603 – 611.
- Watters, D.J, ve Watters J.J. (2007). Approaches to Learning by Students in the Biological Sciences: Implications for Teaching. *International Journal of Science Education*, 29(1): 19-43.
- Yağcı, F. “Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile Öss Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, 1999.
- Yang, A., ve Lau, L. (2003). Student Attitudes to the Learning of English at Secondary and Tertiary Levels. *System*, 31(1): 107-123.
- Yaşar, V. (2006). Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte olan 16-18 yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri ile Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yenilmez, K., ve Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2).

- Yildirim, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Yudko, E., Hirakawa, ve Chi, R. (2007). *Attitudes, Beliefs, and Attendance in a Hybrid Course*. Computers and Education.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme – Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3).

## EKLER



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9895653  
Konu: Anket Araştırma İzni

21.05.2018

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 12.04.2018 tarih ve 1147 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 16.05.2018 tarih ve 9565851 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İnci YILDIRIM'ın "Akademik Kontrol Odağının Yordanmasında Okul ve Öğrenmeye Dönük Tutumun Etkisi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

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

A. BALTA VHKJ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1666-78fa-30d0-9fbb-7172 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9565851

16/05/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 12.04.2018 tarih ve 1147 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.05.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İnci YILDIRIM'ın "Akademik Kontrol Odağının Yordanmasında Okul ve Öğrenmeye Dönük Tutumun Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
16/05/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

## BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi "İnci YILDIRIM" tarafından yürütülen "Akademik kontrol odağının yordanmasında okul ve öğrenmeye dönük tutumun etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz.

Araştırma esnasında vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacak ve kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle çalışma kapsamında kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Yüksek lisans tezi kapsamında tamamen bilimsel amaçla yapılan bu çalışmada toplanan veriler araştırma sonunda toplu olarak analiz edilecektir. Araştırma esnasında toplanan veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu araştırmanın amacı akademik kontrol odağının yordanmasında okul ve öğrenmeye dönük tutumun etkisinin olup olmadığını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Akademik kontrol odağının yordanmasında okula dönük tutumun etkisi ne düzeydedir?
- 2) Akademik kontrol odağının yordanmasında öğrenmeye dönük tutumun etkisi ne düzeydedir?
- 3) Akademik kontrol odağı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okula dönük tutum, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğrenmeye dönük tutum, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Formdaki maddeleri tüm samimiyetinizle eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplamanız araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bilgilendirilmiş gönüllü onam formundaki tüm açıklamaları okudum, araştırmacının anlattıklarını dinledim, anladım. Çalışmada kişisel bilgilerimin gizli tutulacağı ve araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacağı bana açıklandı. Araştırma öncesinde istediğim soruları sordum ve cevaplarını aldım. Bu araştırmaya gönüllü olarak hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

### Katılımcı Kodu:

- Kabul ediyorum
- Tarih: .....

İnci YILDIRIM  
Tel: 0553 003 37 63  
e-mail: inci.tcr@gmail.com



## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet  Kız  Erkek

2. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük  Orta  İyi  Çok iyi

3. Aile içinde karar verilirken size de sorulur mu?  Evet  Bazen  Hayır

4. Kaç kardeşsiniz?.....

5. Kaçıncı çocuksunuz?  İlk çocuk  Ortanca çocuk  Son çocuk

6. Anne-Baba birlikte mi yaşıyor?  Evet  Hayır/ Boşandılar  Diğer

7. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okur-yazar değil  Okur -yazar  İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu

Lise mezunu  Üniversite mezunu  Yüksek lisans/Doktora ve üzeri

8. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okur-yazar değil  Okur -yazar  İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu

Lise mezunu  Üniversite mezunu  Yüksek lisans/Doktora ve üzeri

9. Annenizin ve babanızın çalışma durumu nedir?

Her ikisi de çalışıyor  Her ikisi de çalışmıyor

Yalnızca annem çalışıyor  Yalnızca babam çalışıyor

10. Anne babanızdan algıladığınız tutum nasıldır?

demokratik  ilgisiz  otoriter  sevgisiz

mükemmeliyetçi  sevgili/ilgili/anlayışlı



## AKOÖ

**Açıklama:** Her sorunun karşısında bulunan;

(1) Tamamen aykırı (2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun ve (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Arkadaşlarım beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.	1	2	3	4	5
5	Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.	1	2	3	4	5
6	Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.	1	2	3	4	5
8	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir	1	2	3	4	5
10	Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.	1	2	3	4	5
12	Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
13	Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır	1	2	3	4	5
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm	1	2	3	4	5

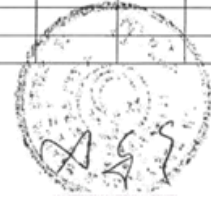




### ÖĞRENMEYE DÖNÜK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki öğrenmeye ilişkin tutum cümleleri ile cümlenin karşısında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olarak beş seçenek yer almaktadır. Lütfen cümleleri dikkatli okuyarak uygun seçeneği “X” işareti koyarak işaretleyiniz.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARASIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1. Deneyimlerimden ders almayı bilirim					
2. Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
3. Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım					
4. Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
5. Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor					
6. Öğrenme ömür boyu devam eder					
7. Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
8. Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor					
9. Zorunlu değilse, öğrenmek istemem					
10. Öğrenmede zeka önemlidir					
11. Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum					
12. Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor					
13. Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim					
14. Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir					
15. Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor					
16. Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum					
17. Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir					
18. Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir					
19. Yeni konular öğrenirken zorluk yaşarım					
20. Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
21. Dikkatimi yoğunlaştıramam beni rahatsız ediyor					
22. Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır					
23. Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor					
24. Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır					
25. Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum					
26. Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
27. Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir					
28. Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir					
29. Yeni konulara başlarken tedirgin olurum					
30. Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim					
31. Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim					
32. Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum					
33. Zeki olanlar daha iyi öğrenirler					
34. Yeni konular öğrenirken başım ağrır					
35. Öğrenmeye başlarken endişeli olmuyorum					
36. Öğrenmeye açık bir insan değilim					
37. Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir					
38. Daha öğreneceğim çok şey var					
39. Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					
40. Öğrendikçe hedeflerim büyüyor					



### ÖĞRENMEYE DÖNÜK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki öğrenmeye ilişkin tutum cümleleri ile cümlenin karşısında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olarak beş seçenek yer almaktadır. Lütfen cümleleri dikkatli okuyarak uygun seçeneği “X” işareti koyarak işaretleyiniz.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARASIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1. Deneyimlerimden ders almayı bilirim					
2. Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
3. Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım					
4. Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
5. Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor					
6. Öğrenme ömür boyu devam eder					
7. Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
8. Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor					
9. Zorunlu değilse, öğrenmek istemem					
10. Öğrenmede zeka önemlidir					
11. Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum					
12. Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor					
13. Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim					
14. Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir					
15. Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor					
16. Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum					
17. Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir					
18. Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir					
19. Yeni konular öğrenirken zorluk yaşarım					
20. Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
21. Dikkatimi yoğunlaştıramamam beni rahatsız ediyor					
22. Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır					
23. Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor					
24. Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır					
25. Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum					
26. Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
27. Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir					
28. Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir					
29. Yeni konulara başlarken tedirgin olurum					
30. Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim					
31. Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim					
32. Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum					
33. Zeki olanlar daha iyi öğrenirler					
34. Yeni konular öğrenirken başım ağrır					
35. Öğrenmeye başlarken endişeli olmuyorum					
36. Öğrenmeye açık bir insan değilim					
37. Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir					
38. Daha öğreneceğim çok şey var					
39. Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					
40. Öğrendikçe hedeflerim büyüyor					



## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :İnci YILDIRIM  
Doğum Yeri ve Tarihi :İSTANBUL/1988  
Yabancı Dili :İNGİLİZCE  
İletişim(E-posta) :inci.tcr@gmail.com

### Eğitim Durumu (Kurum ve Yılı)

Lise :Halkalı Mehmet Akif Ersoy Lisesi  
2003-2006  
Lisans :İstanbul Üniversitesi/2008-2012  
Yüksek Lisans :Sabahattin Zaim Üniversitesi/2014-2019

### Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yılı

Birikim Dersanesi- Rehber Öğretmen / 2012-2013  
Halkalı Bilim Koleji- Rehber Öğretmen / 2013-2015  
Doğa Koleji Rehber Öğretmen / 2015-(Devam ediyor)

Yayımlar(SCI ve diğer) : (yok)

Diğer Konular : (yok)